I 3885 Bibl Centrala

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

ANUL VII 1 IANUARIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1964
1990
97
- IIII 2005
1 IIL 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 1. *ianuarie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

	Pagina
* * * Roadele unui an de activitate în domeniul ştiinţei pedagogice	1
P. Murariu: Contribuţia matematicii la realizarea învăţămîntului politehnic	16
P. Pufan: Observaţii cu privire la posibilităţile de concretizare a unor noţiuni de către preşcolari	30

DE PESTE HOTARE

I. Dragu: P. C. Francez în fruntea luptei pentru o şcoală democratică	43
B. Popescu: Conferinţa internaţională de la Praga dedicată lui J. A. Komensky	51
* * * Note	49

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

G. Kovach: Procedee practice pentru predarea noţiunilor de cronologie în clasele V—VII	53
C. S.: Şedinţa consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice	60
* * * Planul tematic al „Revistei pe pedagogie" pe anul 1958	61
L. G.: Se pregătesc sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice"	64
Simioanca Izidor: Problema educaţiei patriotice în discuţia cadrelor didactice din raionul Huedin	66
Ştefan Linul: Prima sesiune de comunicări metodice în învăţămîntul profesional şi tehnic	68

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

A. Coman: „Făclia s-a aprins" de D. Almaş	71
D. Salade: Colecţia „In ajutorul părinţilor"	75
I. G.: Noi lucrări pedagogice	79

COMITETUL DE REDACŢIE

Conf. univ. BERCA ION
Prof. univ. BIRSĂNESCU ŞTEFAN
Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
Prof. emerit HOLLINGER A.
Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil

F 3885

STUDII ŞI CERCETĂRI

2022

ROADELE UNUI AN DE ACTIVITATE ÎN DOMENIUL ŞTIINŢEI PEDAGOGICE*

Sfîrşitul unui an prilejuieşte pentru fiecare domeniu de activitate întocmirea unui bilanţ al muncii depuse. Inmănuncherea realizărilor pe o perioadă mai mare dă posibilitatea tuturor celor care au contribuit la obţinerea lor să vadă înspre ce direcţie să-şi îndrepte atenţia şi eforturile în anul ce urmează.

Bilanţul realizărilor obţinute de Institutul de ştiinţe pedagogice în anul ce a trecut arată în primul rînd că activitatea acestuia a fost mai prodigioasă faţă de anii trecuţi şi mai strîns legată de nevoile actuale ale ştiinţei pedagogice şi ale şcolii.

In afară de faptul că la baza organizării muncii în domeniul cercetărilor pedagogice a stat experienţa acumulată în cei peste cinci ani de activitate a lucrătorilor din cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice, un impuls nou şi o orientare tot mai justă a fost dată acestei munci de către importantele documente de partid şi de stat care au apărut în preajma începutului anului 1957 sau în timpul acestuia.

Ţinînd seama de toate acestea, precum şi de sarcinile sale permanente, Institutul de ştiinţe pedagogice a pornit la muncă pe baza unui plan de elaborare a unor studii şi articole care să trateze probleme de o importanţă deosebită.

Astfel, în primul rînd în atenţia Institutului de ştiinţe pedagogice a existat preocuparea pentru elaborarea unor studii privind *educarea tineretului în spiritul moralei comuniste* precum şi faţă de problema *legării teoriei de practică, de activitatea în producţie.* Paralel cu aceste obiective, în planul de activitate au fost prevăzute studii, metodici şi îndrumătoare metodice menite să contribuie la *îmbunătăţirea predării obiectelor de învăţămînt în şcoala de cultură generală; îmbunătăţirea activităţii instructiv educative în instituţiile preşcolare; învăţămîntul cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare.*

De asemenea, un alt obiectiv de realizat în anul 1957 de Institutul nostru a fost în legătură cu *problemele generale de pedagogie, de psihologie pedagogică şi defectologie.* Alături de acestea, activitatea Institutului a cuprins şi probleme privind *studierea şi valorificarea moştenirii progresiste în domeniul şcolii şi gîndirii pedagogice.*

Importanţa şi actualitatea unor teme privind studierea problemelor de *educaţie în spiritul moralei comuniste* pentru teoria şi practica edu-

* **Material întocmit pe baza dării de seamă a Institutului de ştiinţe pedagogice prezentată în şedinţa Consiliului ştiinţific din 21.XII.957.**

1957

cației comuniste în țara noastră au fost subliniate deseori în diferite prilejuri: în consfătuiri, în presă etc.; Congresul al II-lea al P.M.R. a atras atenția asupra necesității îmbunătățirii muncii educative în școli și institute, insistînd îndeosebi asupra unei laturi esențiale și anume *educația patriotică*. Această problemă a devenit o sarcină și pentru activitatea de cercetări a Institutului nostru. Problema educației patriotice a fost abordată în diferite lucrări, fie ca un aspect, în cadrul unei tematici mai largi, fie în lucrări speciale.

De exemplu în lucrarea „Îndrumări metodice pentru compuneri la clasele V-VII" se dau indicații de teme cu caracter patriotic, de asemenea și în „Metodica predării geografiei R.P.R." etc. Pe această linie, trebuie menționată și preocuparea pentru sublinierea rolului studiului limbii romîne în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare, pe care o întîlnim în diferite lucrări metodice destinate acestor școli (de exemplu lucrarea „Îndrumări metodice pentru predarea limbii romîne în clasele V-VII pentru școlile cu limba de predare maghiară).

Problema educației patriotice a constituit și obiectul unor studii sau lucrări speciale, ca, de exemplu, „Educația ideologică și politică în procesul de învățămînt" capitol dintr-o lucrare mai mare, „Unele probleme ale lecției" sau lucrarea recent apărută: „Rolul organizației de pionieri în educația patriotică a elevilor". Această ultimă lucrare este o culegere de studii la care și-au dat contribuția personală atît cercetători ai Institutului cît și tovarăși dinafara Institutului, profesori și instructori superiori de pionieri — cu o experiență pozitivă acumulată în acest domeniu. Lucrarea tratează despre colectivul pionieresc și contribuția lui la educația patriotică a elevilor, metode și forme de muncă specifice organizației de pionieri, realizările unor instituții extrașcolare în domeniul educației patriotice.

Înfăptuirile de pînă acum ale Institutului în problema educației patriotice reprezintă desigur elemente de început, care vor fi continuate în anii următori, cînd trebuie să primească o rezolvare cît mai bogată pe linia aspectelor specifice pe care le ridică diferite obiecte de învățămînt. Din activitatea desfășurată pînă acum se întrezărește de asemenea necesitatea abordării problemei educației patriotice pe un plan mai larg, înțelegînd prin aceasta tratarea aspectelor variate, multilaterale pe care le implică acest proces.

Institutul a căutat în acest an și a reușit — deși numai într-o anumită măsură — să cuprindă în sfera preocupărilor sale de cercetare și alte aspecte ale muncii educative, ca de exemplu, formarea dragostei pentru muncă, educarea voinței, a perseverenței, formarea concepției științifice despre lume etc. Aceste aspecte apar în unele lucrări de didactică generală elaborate de secția de teoria și istoria pedagogiei, precum și în lucrările cu caracter metodic la diferite obiecte de învățămînt.

Asemenea aspecte au fost însă abordate uneori limitat, îndeosebi pe linia implicațiilor care rezultau din unele probleme specifice predării anumitor obiecte de învățămînt. O latură a educației morale, căreia i s-a acordat o atenție mai mare este aceea a disciplinei conștiente. Ea formează obiectul unei cercetări speciale a secției de teoria și istoria

pedagogiei, cercetare care se desfășoară în prezent urmărindu-se aspectele specifice pe care le prezintă rezolvarea acestei probleme în condițiile noi ale învățămîntului mixt. Este de asemenea în curs de cercetare — la aceeași secție — problema regimului copiilor de vîrstă mijlocie în casele de copii.

Probleme ale muncii educative au fost abordate și în diferite comunicări, prezentate la sesiunea științifică a Institutului și la „Lecturile pedagogice centrale". Lucrările au fost valorificate de Institut și tipărite într-un volum de proporții mai mari și în broșuri, fiind puse în felul acesta la îndemîna tuturor cadrelor didactice. Aspectele tratate sînt multiple, variate. Amintim cîteva din ele: Studiul istoriei locale în cadrul cursului de istorie, Folosirea vizitelor și excursiilor la locul de producție, ca mijloc de instruire și educare în afară de clasă; contribuția lor la realizarea educației comuniste, Observații cu privire la educarea disciplinei conștiente la lecții a elevilor clasei a V-a, Eroul literar pozitiv ca element al metodei exemplului în educația comunistă, Colectivul pionieresc și contribuția lui la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii, Contribuții la problema dezvoltării gîndirii elevilor în procesul de învățămînt etc. Pe linia problemelor muncii educative trebuie să semnalăm preocupările — cu totul noi — în legătură cu învățămîntul superior. Amintim în acest sens de lucrările: Unele probleme privitoare la rolul cadrelor didactice în educarea studenților, Educarea studenților în spiritul dragostei pentru profesiunea didactică, Cum contribuie practica în producție la formarea profilului etic profesional al studenților — lucrări prezentate la sesiunea științifică și adunate într-o broșură în curs de tipărire. Și în celelalte lucrări care apar în această culegere — (Unele probleme ale metodicii seminarului, Prelegerea în învățămîntul superior) sînt atinse și aspecte educative.

Domeniul problemelor muncii educative este foarte bogat. În afară de aceasta, tratarea problemelor educative comportă, din punct de vedere al conținutului și metodic, multe dificultăți. Față de vastitatea problemelor și actualitatea lor pentru școala noastră, Institutul a realizat desigur încă prea puțin. În munca viitoare Institutul trebuie să-și lărgească cît mai mult preocupările în acest domeniu, adîncind îndeosebi cercetările pe linia educației patriotice.

Politehnizarea învățămîntului este cerută de scopul și sarcinile școlii de cultură generală în condițiile construirii socialismului în țara noastră. Politehnizarea învățămîntului reprezintă mijlocul cel mai puternic pentru legarea școlii de viață, de practică, de problemele construcției socialismului.

În această direcție Institutul de științe pedagogice a avut, în acest an, cîteva realizări interesante, dintre care amintim:

Lucrarea *„Legarea teoriei de practică în studiul fizicii și chimiei"*, este o amplă culegere de studii elaborate de cercetătorii Institutului și de cîțiva profesori de fizică și chimie din țara noastră, care au obținut rezultate bune în realizarea legăturii între teorie și practică în predarea acestor obiecte de învățămînt.

De asemenea, lucrarea *„Legarea teoriei de practică în studiul matematicii"* este tot o culegere de studii care cuprinde experiența proprie a profesorilor fruntași de matematică din țară.

O altă lucrare elaborată în anul 1957 este *„Din experiența școlii noastre în formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi"*. Conținutul lucrării cuprinde experiența înaintată a unor profesori de științe naturale din țară în legătură cu legarea teoriei de practică, în predarea acestui obiect.

Necesitatea acestor lucrări era puternic resimțită în școli. Ele constituie un sprijin important pentru profesori în munca de realizare a sarcinilor legării teoriei de practică și politehnizării învățămîntului de cultură generală, ajutîndu-i să înțeleagă mai bine esența, conținutul, formele și metodica acestei activități. Spre deosebire de îndrumările metodice generale, în aceste lucrări se arată profesorului de specialitate, cum se poate face legătura între teorie și practică în predarea obiectului respectiv, cum poate, la diferite probleme și părți din materie, în cadrul anumitor forme de activitate, să folosească metode și procedee de predare, materiale didactice și aplicații care să facă pe elev să înțeleagă rolul științei în producție, să-și însușească bazele științifice ale producției.

În afara lucrărilor speciale privitoare la realizarea legăturii între teorie și practică și politehnizarea învățămîntului în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, în planul de muncă al Institutului sînt prevăzute și alte lucrări care sînt în curs de cercetare și urmează să apară în 1958.

În vederea elaborării acestor lucrări atît în anul școlar 1956-1957, cît și în anul școlar curent s-a urmărit activitatea școlilor experimentale și a școlii de bază în ce privește organizarea, conținutul și metodica desfășurării lucrărilor practice respective.

În acest scop s-a organizat, cu caracter experimental, sub îndrumarea Institutului, o serie de vizite în întreprinderi și excursii în producția agricolă, precum și practica în producție a elevilor, în timpul anului școlar și după încheierea anului școlar (2-20 iunie).

În lucrările prezentate la sesiunea științifică a Institutului sau la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice", în diferite articole publicate în Revista de pedagogie se reflectă de asemenea, preocuparea de a aduce contribuții variate la rezolvarea teoretică și practică a învățămîntului politehnic.

Iată, în acest sens, cîteva din titlurile lucrărilor apărute sau care sînt în curs de tipărire: *Volumul minim de deprinderi practice cu care trebuie înarmați absolvenții școlii de cultură generală, Elemente de politehnizare în școala elementară din mediul sătesc, Activitatea pe terenul experimental al școlii noastre, Despre metodica vizitelor în întreprinderi* etc.

Dată fiind importanța problemei, neîndoielnic că pe viitor cercetările și studiile în acest domeniu trebuie să fie amplificate și adîncite.

O atenție deosebită s-a dat în acest an sarcinilor care decurgeau și pentru Institutul nostru din Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului

de Miniștri din iulie 1957, prin elaborarea de *lucrări metodice pentru îmbunătățirea procesului predării* în școala de cultură generală.

Astfel secția de limbă și literatură a Institutului de științe pedagogice a elaborat lucrări, cum sînt *Îndrumări metodice pentru predarea noțiunilor de teoria literaturii la clasa a VIII-a* pe baza noii programe și a manualului nou de teoria literaturii, *Îndrumări metodice pentru predarea limbii franceze la clasa a V-a.*

Cu ajutorul unor colaboratori externi s-au alcătuit două lucrări similare pentru predarea limbii engleze și germane la clasa a V-a. Prima din ele se află în faza de definitivare.

Tot pentru a ridica nivelul cunoștințelor și deprinderilor elevilor, Institutul s-a preocupat să dea lucrări de îndrumare privind dezvoltarea exprimării elevilor. În această direcție s-a tipărit și difuzat în anul 1957, lucrarea: *Dezvoltarea exprimării elevilor la lecțiile de limbă și literatură romînă în clasele V-X,* care este o culegere de articole; s-a elaborat și dat la tipar o lucrare special consacrată lecțiilor de compunere la clasele V-VII, lucrare intitulată: *Îndrumări metodice pentru lecțiile de compunere la clasele V-VII:* s-a elaborat studiul *O problemă permanentă a școlii — vocabularul elevilor* — care a fost susținut la sesiunea științifică a Institutului; s-a tipărit într-o culegere de lucrări prezentate la sesiunea Lecturilor pedagogice centrale, trei studii privind problemele compunerii în școală (clasele V-VII și VIII-IX) și ale controlului lucrărilor scrise ale elevilor.

În cadrul secției învățămîntului elementar-preșcolar s-a început cercetarea unor teme cu caracter metodic privind munca învățătorului la clasa I și problema predării muzicii în școala elementară în vederea elaborării unui îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV, precum și alte lucrări.

Răspunzînd unor repetate cereri ale cadrelor didactice s-a întocmit și dat la tipar și o „Culegere de cîntece pentru clasele I-IV".

În sprijinul educatoarelor grădinițelor de copii s-a întocmit, în anul care a trecut, lucrarea *Din munca educatoarelor cu grupa combinată,* culegere de studii și articole, în care se dau indicații metodice cu privire la aplicarea diverselor metode și procedee la specificul muncii cu grupa combinată.

Dintre celelalte lucrări elaborate de secțiile Institutului, amintim de exemplu că *Metodica predării istoriei R.P.R.* se găsește în faza de definitivare, urmînd să apară în 1958, că a apărut recent *Metodica predării geografiei R.P.R.* și că se află în curs de cercetare problemele necesare elaborării unor *Îndrumări metodice pentru predarea geografiei în clasa a V-a.*

Pentru prima dată la noi, s-a pus la dispoziția cadrelor didactice, care lucrează în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare, lucrări metodice corespunzătoare specificului muncii acestora.

Bazată, în largă măsură pe experiența înaintată a cadrelor didactice, îndrumările metodice privind predarea limbii materne la clasa a V-a în școlile cu limba de predare germană și maghiară vin în ajutorul cadrelor

didactice, care după mai mulți ani de predare liniară, predau astăzi gramatica limbii materne *după sistemul concentric.*

Îndrumătorul pentru predarea limbii romîne în clasa a V-a — școli cu limba de predare maghiară este prima lucrare metodică din țara noastră în care materia este *tratată comparativ* cu limba maternă a elevilor. Lucrarea deschide calea către o nouă orientare a lucrărilor cu caracter metodic privind predarea limbii romîne în școlile cu limba de predare a diferitelor naționalități conlocuitoare.

Menționăm, de asemenea, elaborarea în acest an a lucrării *Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului în școlile cu limba de predare sîrbă și croată,* — prima de acest fel în țara noastră.

Așa cum s-a amintit mai înainte, în sfera de preocupări a Institutului a intrat și cercetarea unor *probleme generale de pedagogie.* În cadrul culegerii de comunicări apărute la începutul anului trecut figurează unele studii cu caracter general pedagogic, ca de exemplu, problema tipologiei lecției, sistematizarea cunoștințelor în procesul repetării materiei etc. Sînt apoi în curs de tipărire studii cu același caracter, prezentate la sesiunea științifică, elaborate fie de cercetătorii Institutului, fie de cadre dinafara Institutului, de exemplu: Despre premisele teoretice ale pedagogiei, Discuții cu privire la problema legii în pedagogie. În curs de definitivare pentru tipar se găsesc în prezent, două lucrări mai ample de didactică generală. Este vorba, în primul rînd, de lucrarea „Unele probleme ale lecției", în care sînt adunate cîteva studii, care tratează problemele actuale ale lecției în școala noastră, aspectul nou calitativ al activității didactice, în procesul instructiv-educativ din școală. Cealaltă lucrare, cu caracter general pedagogic, se referă la căile pentru asigurarea succesului la învățătură al elevilor. Problema, de altfel foarte actuală și importantă pentru școala noastră, este studiată la clasa a V-a, clasa care prezintă din acest punct de vedere multe aspecte specifice. Ambele lucrări au la bază cercetarea directă a activității didactice, experimentarea unor metode și procedee noi în practica unor școli și profesori.

O altă temă general pedagogică care a început să fie de curînd cercetată este „Succesiunea între clasele a IV-a și a V-a". Cercetarea, începută în anul școlar trecut în clasa a IV-a, s-a continuat în noul an școlar 1957-1958 în clasa a V-a, cu aceeași serie de elevi.

Desigur cercul preocupărilor Institutului pentru problemele generale ale pedagogiei este încă foarte limitat. În țara noastră se dezvoltă o pedagogice nouă, științific calitativ superioară celei burgheze. Cercetătorii din domeniul pedagogiei — din cadrul Institutului și dinafara lui — trebuie să-și unească eforturile pentru ca să facem un serios pas înainte pe linia abordării problemelor mari, de bază ale pedagogiei moderne.

Pe linia îndeplinirii obiectivelor sale, Institutul s-a ocupat și în acest an — cu cercetarea unor probleme de psihologie, psihologie pedagogică și defectologie.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, în munca de cunoaștere a elevilor, s-a tipărit „Îndrumătorul pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor", elaborat de filiala din Cluj a Institutului. Lucrarea scoasă într-un tiraj destul de mare s-a epuizat chiar

din primele zile cînd a fost pusă în vînzare. Filiala de la Cluj a Institutului a organizat imediat experimentarea îndrumătorului amintit în mai multe școli în vederea revizuirii și completării ediției viitoare.

In anul acesta au apărut sub îngrijirea Institutului și cîteva studii de psihologie și psihologie pedagogică, ca de exemplu: „Dezvoltarea reprezentărilor și imaginației spațiale la elevi prin studiul geometriei", „Unele observații cu privire la prezența elementului categorial logic la copiii preșcolari", „Aspecte ale gîndirii școlarului mic în procesul învățării operațiilor aritmetice și în rezolvarea problemelor simple", „Realizarea odihnei active pentru al doilea sistem de semnalizare în procesul de învățămînt", lucrări prezentate la sesiunea științifică a Institutului din anul 1956. La tipar se află în prezent și alte studii de psihologie și anume: „Date privitoare la fundamentarea psihologică a principiului intuiției", „Introducere la studiul timidității" — susținută la ultima sesiune științifică. Asemenea studii au fost elaborate atît de cercetători ai Institutului cît și de oameni de știință dinafară.

In domeniul studiilor de defectologie s-a tipărit în acest an, pentru prima dată la noi, o serie de lucrări foarte interesante în legătură cu probleme ale instrucției surdo-muților și orbilor, lucrări prezentate la sesiunea științifică a Institutului din 1956, ca de exemplu: „Unele probleme în legătură cu limbajul mimico-gesticular al surdo-muților", „Contribuția procesului de învățămînt în dezvoltarea vorbirii copilului surdomut", „Aparatul fotosensibil și unele aspecte ale orientării și cunoașterii în folosirea lui de către nevăzători". Sînt la tipar unele din lucrările de defectologie susținute la sesiunea din anul acesta și anume: „Precizări în problema caracterului unor turburări psihice la copii", „Precizări în legătură cu scopul școlii de surzi", „Observații în legătură cu vocabularul copiilor surdo-muți", „Unele particularități psihologice ale abstractizării și generalizării la copilul surdo-mut în perioada începutului demutizării", „Intuiția în școlile de orbi".

In afară de aceste lucrări care au apărut sau vor apare foarte curînd, sînt în curs de cercetare o serie de probleme de psihologie, psihologie pedagogică și de defectologie de mare importanță pentru învățămînt. Amintim, în acest sens, de cercetarea în școală a problemei caracterului ontogenetic și formativ pe plan psiho-pedagogic. Ea se înscrie pe linia studiilor privind o problemă mai largă și anume aceea a particularităților de vîrstă și individuale care va continua și în anii următori. Cercetătorii din cadrul Filialei de la Cluj a Institutului de științe pedagogice, începînd din anul precedent, lucrează la o serie de noi probleme și anume: *Demonstrațiile experimentale la lecțiile de psihologie în școala medie* — temă care face parte dintr-o lucrare mai vastă: „Îndrumări metodice pentru predarea psihologiei în școala medie", a cărei importanță deosebită rezultă din lipsa unui astfel de material în literatura noastră pedagogică.

In anul care s-a scurs, Institutul de științe pedagogice s-a străduit să se achite conștiincios și de o altă sarcină de bază: *Studierea și valorificarea moștenirii pedagogice progresiste.* În această direcție merită a fi menționate lucrările prezentate la sesiunea științifică din 1956,

lucrări tipărite în volumul apărut la începutul anului 1957 care cuprind o serie de studii interesante și variate ca tematică (Din moștenirea pedagogică a lui I. Creangă, Învățământul științelor naturale în prima jumătate a sec. al XIX-lea, Aspecte din trecutul învățământului științific din Ardeal, Manualul de metodică și pedagogie al lui A. Velini, Un moment istoric important în dezvoltarea școlii și a instrucției maselor din Moldova, Condițiile în care a fost înființată școala preparandală acum 100 ani). S-au făcut de asemenea primii pași pe linia cercetării unor probleme de istorie mai apropiate în timp. Ne referim, în acest sens, la două lucrări apărute în culegerea amintită mai sus și anume *„Învățământul în presa de partid între anii 1921-1944"* și *„Cunoașterea și însușirea experienței și gîndirii pedagogice sovietice în R.P.R."*.

În anul acesta, Institutul a căutat și a reușit să atragă în jurul său mai multe forțe dinafară, cercetători ai problemelor de istoria pedagogiei. Este necesar să menționăm, în acest sens, numărul mai mare de lucrări de istoria pedagogiei (și anume 22), prezentate la ultima sesiune științifică.

În martie 1957 a apărut culegerea *„Din istoria pedagogiei românești"*, care cuprinde 9 studii consacrate fie unor probleme legate de dezvoltarea învățământului în perioada lui de început, fie unor personalități pedagogice progresiste din veacul trecut (Gh. Lazăr, Gh. Asachi, P. Poenaru, Gr. Pleșoianu, N. Bălcescu etc.).

Cercetătorii Institutului de științe pedagogice și colaboratorii săi au continuat cercetările activității și ideilor pedagogice ale unor personalități pedagogice, D. Cantemir, Gh. Asachi, C. Dimitrescu-Iași — cercetări din care s-au publicat în Revista de pedagogie unele aspecte (de exemplu „Contribuția lui Asachi la întocmirea și publicarea manualelor didactice") și a unor școli care au jucat un rol important în dezvoltarea învățământului în țara noastră (de exemplu, Academia domnească din Iași).

Pe linia cercetării trecutului școlii noastre, Institutul a căutat să evidențieze rolul pozitiv al activității unor cadre didactice care au participat în trecut la diferite momente de luptă ale clasei muncitoare și țărănimii muncitoare. Amintim în acest sens atenția acordată de către Institut evenimentelor din anul 1907, contribuției cadrelor didactice. Este în curs de tipărire un volum de peste 300 pagini conținînd 6 studii în legătură cu tema *„Învățătorii și răscoala din 1907"*.

După cum se poate vedea, Institutul și-a început activitatea de cercetare a istoriei școlii și pedagogiei noastre, folosind îndeosebi metoda monografiilor pedagogice, mai mari sau mai mici. Această activitate rămîne de altfel și o sarcină de viitor. Se simte însă tot mai imperios nevoia unei lucrări generale, care să trateze, de pe poziții marxist-leniniste, evoluția școlii și a gîndirii pedagogice. Am putea spune că în acest an s-au făcut primii pași prin publicarea *Proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R.* care a fost discutat în Revista de pedagogie. Proiectul de prospect constituie un început promițător — și în acest sens au contribuit și observațiile critice făcute în cadrul discuției

pentru a trece în etapa următoare la munca de elaborare a manualului de istoria pedagogiei în R.P.R.

În domeniul istoriei pedagogiei, Institutul s-a preocupat în acest an și de probleme care depășesc cadrul școlii și pedagogiei din țara noastră.

Astfel activitatea de studiere a problemelor de istorie a pedagogiei a inclus și elaborarea unei antologii pedagogice. Primul volum — care cuprinde peste 650 de pagini — este în curs de definitivare pentru tipar. El cuprinde texte alese din 83 de autori. S-au cercetat lucrările în original, s-au ales și tradus textele corespunzătoare, însoțindu-le de scurte note de prezentare. Acest prim volum cuprinde dezvoltarea pedagogiei pînă la 1900. Etapa următoare — din 1900 pînă în zilele noastre — va fi cuprinsă în cel de-al doilea volum. O altă lucrare de proporții mai mari care se află acum la tipar și care va apare foarte curînd este cea consacrată pedagogului cu renume internațional Jan Amos Komensky. Volumul, care cuprinde 420 de pagini, conține 10 studii, tratînd diferite aspecte ale concepției filozofice și pedagogice ale lui Komensky, traduceri din cîteva lucrări care pînă acum n-au fost cunoscute publicului romînesc (Ieșirea la loc deschis, Spicuiri didactice, Legile unei școli bine organizate, Îngerul păcii), o evidență a lucrărilor pedagogice ale lui Jan Amos Komensky precum și lista celor mai importante studii și articole publicate în limba romînă despre Jan Amos Komensky.

Deși în planul de muncă al Institutului nu era prevăzută alcătuirea de manuale, totuși în acest an, Institutul s-a angajat și la elaborarea unor manuale, care prin specificul lor ridicau unele probleme dificile. Este vorba de manualul de *pedagogie generală* și cel de *istoria pedagogiei universale* pentru institutele pedagogice de învățători. Necesitatea elaborării acestor lucrări decurge în primul rînd din nevoia de a pune la dispoziția elevilor din școlile pedagogice și a profesorilor pentru disciplinele pedagogice, manuale îmbunătățite față de cele existente, manuale care să aibă la bază experiența pedagogiei sovietice, dar și mai mult generalizarea practicii și teoriei pedagogice din țara noastră.

Munca de alcătuire a manualului de istoria pedagogiei universale a atras alături de cercetătorii Institutului o serie de cadre din învățămîntul superior care au acumulat o bogată experiență didactică și științifică.

În munca de cercetare științifică a Institutului de științe pedagogice un rol important în studierea diferitelor probleme pedagogice și metodice l-a reprezentat *școala de bază* și *școlile experimentale.*

În acest an s-a lărgit și adîncit activitatea Institutului la școala de bază și școlile experimentale. Atît pentru anul școlar 1956-1957 cît și 1957-1958, Institutul a întocmit planuri de muncă detaliate la școala de bază, în ceea ce privește activitatea de cercetare, planuri care au fost discutate cu conducerea și cadrele didactice ale școlii.

În cadrul activităților la aceste școli, cercetătorii Institutului au asistat la variate activități desfășurate în școală: la lecții, pe terenurile agricole experimentale, munca în ateliere, activități extrașcolare, ședințe cu părinții etc., obținînd astfel un valoros material faptic pentru lucrări

neprevăzute în plan. În multe din lucrările Institutului de științe pedagogice (Unele probleme ale lecției, Căile pentru asigurarea reușitei la învățătură a elevilor) se găsește oglindită în largă măsură experiența școlii de bază.

În ceea ce privește școlile experimentale activitatea a constat, în principal, în urmărirea lucrărilor practice de atelier și agricole, studiindu-se atît *conținutul* lucrărilor cît și *metodica* desfășurării lor.

Într-o bună măsură Institutul de științe pedagogice și-a realizat planul său de cercetări în domeniul pedagogiei și prin publicarea unor materiale în organul său de presă, *Revista de pedagogie.*

La baza activității redacției Revistei de pedagogie, în vederea elaborării conținutului celor 12 numere de revistă, au stat obiectivele generale ale muncii Institutului, iar pe baza acestora prevederile tematicii revistei pe anul 1957 care a cuprins și o seamă de probleme specifice muncii de presă.

Avînd în vedere că Revista de pedagogie se afla la începutul celui de-al VI-lea an al existenței sale și după un an de la trecerea la apariția lunară, colectivul redacției, care se sprijinea pe experiența acumulată, și-a fixat încă de la începutul anului trecut cîteva obiective menite să asigure conținutului revistei un caracter cît mai organizat și un nivel științific mai ridicat. Astfel, a existat preocuparea alegerii celor mai importante probleme cu caracter pedagogic și anume, acelea care în trecut n-au fost tratate și care au cea mai mare actualitate pentru școala noastră. Problema educării tineretului în spiritul moralei comuniste, problema învățămîntului politehnic și aceea a îmbunătățirii predării obiectelor de învățămînt din școala de cultură generală, au fost în atenția redacției încă de la începutul anului. În afară de acestea, colectivul redacției și-a prevăzut continuarea muncii de valorificare a moștenirii pedagogice progresiste de la noi și publicarea unor studii din domeniul psihologiei pedagogice.

Pe lîngă acest obiectiv, care de altfel a fost sugerat de planul general al muncii Institutului, în acest an s-a căutat să se asigure o mai justă proporție în cadrul celor 12 numere de revistă, precum și în cadrul fiecărui număr în parte, între spațiul acordat problemelor de teoria și istoria pedagogiei și al articolelor care tratau teme elaborate pe baza experienței înaintate din școala noastră. De asemenea, un criteriu de selecționare a materialelor prevăzute de sumarul revistei a fost și acela al actualității articolelor față de etapele mari ale anului școlar și acela al oglindirii în paginile revistei a etapelor și evenimentelor importante din munca Institutului, — precum și diferitele aniversări de importanță mare pentru școala noastră.

În timpul anului, tematica, precum și planurile de muncă pentru fiecare număr în parte au fost îmbunătățite ținîndu-se seama de directivele Partidului și Guvernului în legătură cu învățămîntul și școala.

Spre deosebire de anii anteriori, anul acesta Revista de pedagogie a cuprins un număr mai mare de articole în legătură cu educarea tine-

retului în spiritul moralei comuniste sau în general cu problemele muncii educative. Cu toate acestea, față de importanța acestei teme, numărul acestor articole este încă destul de redus, iar conținutul lor n-a atins totdeauna problemele cheie ale muncii educative tratate la un înalt nivel științific.

În legătură cu tema învățămîntului politehnic, s-au publicat mai multe articole decît în anul 1956, însă numărul lor e departe de a ne lăsa mulțumiți. Rămîne ca în anul următor să fie intensificată munca pentru publicarea unui număr mai mare de articole și la un nivel tot mai înalt.

S-a reușit în mai mare măsură să se publice articole privind îmbunătățirea nivelului predării la unele obiecte de învățămînt, precum și unele materiale consacrate problemelor muncii instructiv-educative în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare. Pe viitor, însă și în acest sector se simte nevoia unor preocupări mai intense.

În cadrul rubricii „Consultații — discuții — cronică" s-au organizat cu rezultate mulțumitoare — discuții în legătură cu elaborarea manualului de istoria literaturii pentru clasa a X-a. În cele 7 articole de discuții care au apărut consecutiv în fiecare număr de revistă, începînd cu numărul 2 pe 1957, s-a reușit să fie sezisate și dezbătute principalele probleme ridicate de elaborarea manualului de istoria literaturii pentru clasa a X-a, ceea ce a înlesnit redacției posibilitatea să tragă unele concluzii utile colectivului de autori care se ocupă de elaborarea acestui manual. Foarte interesante sînt și intervențiile participanților la discuția asupra proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. Pe viitor, însă, discuțiile vor trebui duse pe teme sugerate de munca de educație morală în spirit comunist, extrem de importante pentru activitatea cadrelor didactice.

Dacă ar trebui să apreciem cantitativ activitatea Revistei de pedagogie e suficient numai să arătăm că la rubrica „Studii și cercetări" s-au publicat anul acesta un număr de 52 articole (peste 952 pagini de manuscris), la rubrica „De peste hotare" 25 articole (peste 336 de pagini), la rubrica „Consultații — discuții — cronică" 47 de articole (peste 660 pagini), iar la „Critică și bibliografie" peste 37 de recenzii și prezentări (275 de pagini). Deci au fost publicate în total peste 2230 pagini de manuscris.

Analiza comparativă a nivelului articolelor publicate anul acesta față de anul trecut ne duce la concluzia că revista a dobîndit unele succese. Acest lucru e dovedit de aprecierile colaboratorilor și cititorilor Revistei de pedagogie, exprimate și cu prilejul celor nouă consfătuiri cu cititorii organizate în acest an.

Rezultate mulțumitoare s-au obținut de redacție și pe linia lărgirii numărului de colaboratori. Anul acesta au apărut nume noi în paginile revistei. De asemenea a crescut și numărul articolelor bune, venite de la colaboratorii care au lucrat sub îndrumarea redactorilor.

În activitatea redacției Revistei de pedagogie au existat însă și unele lipsuri care se cer înlăturate, pentru ca munca să dea roade și mai bune:

nerespectarea riguroasă a planului tematic, munca în asalt pentru tipărirea unor numere de revistă, strecurarea unor greşeli de tipar etc.

★

Un eveniment de seamă în viaţa Institutului de ştiinţe pedagogice, care de asemenea a constituit un pas înainte în activitatea ştiinţifică în domeniul pedagogiei, îl reprezintă cea de a doua sesiune ştiinţifică a Institutului care a avut loc în zilele de 11—13 aprilie 1957. Comunicările prezentate au dovedit că sfera preocupărilor în domeniul cercetărilor pedagogice s-a lărgit. Au fost comunicări legate de evenimente internaţionale (sistemul pedagogic al lui Komensky, cu ocazia comemorării a 300 de ani de la publicarea operei „Didactica omnia"), sau naţionale (50 de ani de la răscoalele ţărăneşti din 1907) în care pedagogia şi slujitorii ei au avut un rol însemnat. Pentru prima oară s-au prezentat şi comunicări consacrate problemelor de învăţămînt superior.

Un progres s-a constatat şi în legătură cu calitatea lucrărilor — care au dovedit o muncă de cercetare mai susţinută şi o mai precisă valorificare a rezultatelor obţinute — ca şi în privinţa discuţiilor, în care problemele au fost tratate cu multă combativitate şi spirit de răspundere ştiinţifică.

Rezultatele sesiunii ştiinţifice din anul 1957 s-au concretizat în cele 6 volume de comunicări, care vor apărea în curînd şi în care, pentru a răspunde mai clar diferitelor cerinţe ale terenului, problemele au fost grupate după legătura tematică: „Învăţătorii şi 1907", „J. A. Komensky", „Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică şi defectologie", „Probleme de metodică", „Probleme ale învăţămîntului superior", „Probleme ale învăţămîntului elementar-preşcolar".

Viitoarele sesiuni ştiinţifice vor trebui să fructifice experienţa pozitivă dobîndită pînă în prezent în acest domeniu, căutînd totodată să înlăture unele lipsuri care au mai existat (mai mult curaj în abordarea problemelor, o mai strînsă legătură cu nevoile teoretice şi practice ale dezvoltării şcolii noastre etc.).

În anul acesta Institutul de ştiinţe pedagogice a continuat munca de propagandă pedagogică în rîndurile cadrelor didactice ale tineretului şi ale părinţilor prin: presă, conferinţe, emisiuni radiofonice. Temele principale care au constituit obiectul propagandei pedagogice în rîndurile părinţilor se referă la rolul autorităţii părinţilor, la problema politeţii şi bunăcuviinţei, legătura dintre şcoală şi familie, rolul muncii în educaţia morală în familie etc.

Pentru cadrele didactice s-au prezentat probleme legate de concepţiile înaintate ale unor pedagogi progresişti, probleme de didactică şi teoria educaţiei. S-au ţinut de asemenea conferinţe în legătură cu diferite aniversări şi comemorări de importanţă generală şi specială pedagogică. Conducerea şi cercetătorii Institutului au scris articole pentru diferite ziare şi reviste din ţară (Revista de pedagogie, Gazeta învăţămîntului, Analele Romîno-Sovietice, Limba Romînă, Natura, Veac nou, Contemporanul, Săteanca, Pravda în limba sîrbă etc.). S-au scris arti-

cole și pentru presa pedagogică din străinătate (U.R.S.S., Franța, R. P. Coreană, R. P. Ungară, R. Cehoslovacă).

O muncă meritorie a cercetătorilor Institutului o constituie cele 14 articole scrise de cercetătorii noștri pentru „Micul dicționar pedagogic", pe care îl va edita în curînd Academia de Științe Pedagogice din R.S.F.S.R.

Pe linia propagandei pedagogice se înscriu și preocupările Institutului pentru organizarea unor expoziții cu prilejul sesiunii științifice și a unor date comemorative.

În legătură cu comemorarea, din acest an, a lui J. A. Komensky, inițiată de Consiliul Mondial al Păcii și U.N.E.S.C.O. s-a format la noi în țară un Comitet Național în care Institutul de științe pedagogice a participat în mod deosebit.

Festivitățile organizate cu prilejul comemorării s-au desfășurat în țară între 15—30 noiembrie. Institutul de științe pedagogice, prin reprezentanții săi, a adus o importantă contribuție la reușita acestei comemorări pe plan local cît și pe plan republican, prin întocmirea materialului documentar și bibliografic, care a fost multiplicat și difuzat la regiuni și raioane, precum și prin alcătuirea tematicii și organizării expoziției consacrate lui J. A. Komensky, deschisă la Clubul Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt.

Privind global activitatea desfășurată de Institutul de științe pedagogice în anul 1957, putem afirma că în munca de colaborare a lucrărilor a început să se reliefeze tot mai mult un aspect nou. Se constată o mai evidentă orientare spre o activitate de cercetare mai de profunzime, pentru o amprentă personală a cercetătorilor în lucrările pe care le elaborează. Metodele de cercetare științifică sînt aplicate cu mai multă siguranță, iar rezultatele care s-au obținut sînt o dovadă că îndemnul spre un contact mai strîns cu terenul, cu realitățile școlii începe să prindă rădăcini.

În activitatea Institutului de științe pedagogice s-a observat preocuparea pentru folosirea unor metode variate, care să permită cunoașterea profundă a fenomenelor studiate. S-au făcut numeroase asistențe la lecții și diferite activități, înregistrîndu-se datele necesare, s-au purtat discuții cu elevii, cu părinții, cu profesorii pentru adîncirea unor probleme ce se iveau în cursul cercetării, s-au organizat lecții experimentale pentru a urmări valoarea unor metode și procedee. Ca metodă auxiliară s-au folosit și chestionare — care s-au dat profesorilor și elevilor — pentru a aduna un material de masă, care să permită o comparare pe un plan mai larg a rezultatelor obținute.

La îmbunătățirea metodicii de cercetare a contribuit în bună măsură experiența școlii de bază și a școlii experimentale, care devin treptat ceea ce trebuie să fie: laboratoare în care se cercetează, se aplică, se verifică, se îmbunătățesc o serie de metode și procedee. Munca de cercetare a unor probleme pedagogice și metodice la școala de bază și școlile experimentale s-a împletit cu preocuparea pentru îndrumarea activității acestor școli.

Pentru realizarea unei cît mai bune calități a muncii de elaborare a lucrărilor, secțiile au lucrat într-o colaborare strînsă, care s-a înrădăcinat din ce în ce mai trainic în Institutul nostru. Amintim de pildă, colaborarea între secțiile de limbă și literatură și minorități naționale, între secția de teoria și istoria pedagogiei și celelalte secții ale Institutului. Pe aceeași linie se plasează colaborarea cu alte instituții cu preocupări similare, fie în vederea aprofundării temelor acordate, fie în scopul difuzării în mase a celor mai actuale probleme educative (Institutul de psihologie, Institutul de lingvistică, S.R.S.C. etc.). Pe de altă parte, secțiile institutului au dat sprijin direcțiilor din Ministerul Învățămîntului și Culturii pentru pregătirea organizării muncii în noul an școlar și aplicării prevederilor Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri pentru îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală.

Lucruri pozitive se pot spune și despre relațiile Institutului pe linie internațională, cu instituțiile similare din străinătate, care s-au lărgit în acest an (U.N.E.S.C.O., Academia de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., Institutele de cercetări din R.P. Cehoslovacia, Institutul Pedagogic Central din R.D. Germană, Institutul de Științe Pedagogice din R.P. Ungară etc.). Aceste relații s-au realizat și pe cale directă, prin participarea unora dintre cercetătorii Institutului și ai Filialelor la diferite consfătuiri, congrese internaționale. Menționăm participarea Institutului nostru prin delegații săi la Congresul de la Praga, în legătură cu comemorarea lui J. A. Komenski și la Bratislava la Consfătuirea privind problemele învățămîntului politehnic în țările de democrație populară. La ambele întîlniri internaționale, delegații noștri au prezentat comunicări. În anul acesta un tovarăș cercetător de la Filiala Cluj a practicat un schimb de experiență cu Institutul de defectologie din Budapesta, vizitînd toate școlile speciale din Capitala R.P. Ungară.

Un alt aspect pozitiv al activității din această perioadă se referă la lărgirea cercului de colaboratori și antrenarea lor în acțiunea de elaborare a lucrărilor. În acest an, Institutul nostru a lucrat cu 400 colaboratori, dintre care 212 au fost colaboratori la lucrările tipărite de Institut. În aprecierea lucrărilor noastre au fost antrenate și o serie de organe și instituții care se ocupă cu probleme apropiate preocupărilor noastre (secții de învățămînt, cabinete pedagogice). Un fapt care a venit în sprijinul străduințelor noastre, de a lărgi cercul colaboratorilor, este, pe lîngă scoaterea de culegeri de articole, organizarea sesiunii științifice. Aceasta a permis pe de o parte cunoașterea, selecționarea colaboratorilor, pe de altă parte să se obțină — pe calea discuțiilor — ajutorul specialiștilor în îmbunătățirea comunicărilor, care au apărut în culegerile Institutului. În felul acesta, s-a ridicat calitatea lucrărilor elaborate de Institut, a crescut încrederea pe care cadrele didactice o manifestă față de munca Institutului de științe pedagogice. Lărgirea cercului de colaboratori s-a realizat și prin publicarea materialelor prezentate de unii învățători, profesori, instructori superiori de pionieri, părinți, la sesiunea centrală a Lecturilor pedagogice.

Dar dacă s-au obținut realizări îmbucurătoare în activitatea depusă de Institutul nostru, există încă o serie de lipsuri și greutăți care împiedică un avînt mai categoric al muncii.

O primă problemă care se ridică, este în legătură cu metodica de cercetare. Este adevărat că s-au făcut progrese simțitoare — așa cum s-a arătat — în ceea ce privește însușirea unei metodici științifice. Există încă teama la noi, în folosirea experimentului în cercetarea diferitelor probleme pedagogice. Sau, mai bine zis, folosirea experimentului are un caracter limitat, prea puțin creator, mergîndu-se în genere pe linia verificării unor metode, procedee, asupra reușitei cărora este puțină îndoială. O greutate în munca noastră de cercetare provine din caracterul încă rudimentar al mijloacelor tehnice pe care le utilizăm. Se simte nevoia unor aparate moderne de înregistrare a faptelor, ca de pildă, înregistrări pe bandă de magnetofon.

Deși — așa cum am arătat — în acest an s-a lărgit mult cercul colaboratorilor Institutului, nu s-a izbutit încă să fie strînși toți cercetătorii problemelor pedagogice, nu s-a reușit să se coordoneze activitatea științifică a facultăților legate de specialitatea noastră, să se creeze un larg și trainic front pedagogic.

De asemenea, pentru promovarea mișcării pedagogice în țara noastră este nevoie ca temele esențiale ale școlii și învățămîntului în momentul de față (ca de pildă, educația patriotică, evitarea supraîncărcării, realizarea învățămîntului politehnic), să fie cercetate organizat și sistematic de un număr mare de cercetători, pentru a se putea scoate, apoi, toate concluziile necesare activității practice.

Succesele obținute mai ales în ultimii ani îndreptățesc speranțele că Institutul de științe pedagogice va ști în scurt timp să înlăture lipsurile, să dezvolte ceea ce a făcut bun, creînd un curent nou pe linia unei pedagogii noi, științifice pusă în slujba educării generațiilor de vrednici constructori ai socialismului.

CONTRIBUȚIA MATEMATICII LA REALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC

Conf. univ. PETRE MURARIU
Institutul Pedagogic
Timișoara

În țările lagărului socialist se manifestă o sporită preocupare față de problemele ce se leagă de o mai bună și mai potrivită creștere a tineretului, cît și de o înzestrare a lui cu variate posibilități pentru viață. Oamenii cu răspundere din aceste țări, atenți la mersul înainte al omenirii, conștienți de dezvoltarea gigantică a tehnicii noi, încrezători în avîntul de neînchipuit al automatizării industriale din era atomică, caută să asigure omului și pe mai departe rolul de stăpîn al naturii, pregătindu-l din timp temeinic și multilateral pentru noua societate.

Printre neajunsurile trecutului, care au purtat omenirea pe făgașuri accidentale, e socotită adesea și școala. Reamintim doar plîngerile nesfîrșite împotriva școlii creatoare de „bucheri cu diplome", lipsiți de posibilități de adaptare la realitate și fără putință de a stăpîni viața. Școala intelectualismului abstract, a specializării excesive și a verbalismului superficial apune pentru totdeauna, iar odată cu ea și sistemul învechit de predare, rupt de realitate. Locul ei îl va lua școala nouă legată de practică, de producție.

„Pentru a întări legătura dintre școală și viață — așa cum precizează raportul de activitate al C. C. al P.C.U.S. la congresul al XX-lea — este necesar nu numai să se introducă în școli predarea unor discipline noi care să ofere bazele unor cunoștințe în domeniul tehnicii ci, totodată, este necesar ca elevii să fie educați sistematic pentru muncă, în întreprinderi, în colhozuri și sovhozuri, pe terenuri experimentale și atelierele școlare". [1]

Școala nouă va forma și omul societății noi, căci

„Țara socialistă poate și trebuie să organizeze educația copiilor infinit mai bine și mai desăvîrșit, deoarece trebuie să formăm nu o castă de aristocrați, profund ostilă poporului, ci constructori ai societății noi, oameni cu suflet mare și cu idealuri înalte, devotați fără margini poporului lor care pășește în avangarda întregii omeniri progresiste". [2]

Directivele pornesc fără îndoială din înalte considerente și imperative de bună conducere a statului, dar ele își găsesc fundamentare și-n adevărul general admis, că școala este aceea care pregătește viitorul.

---

[1] N. S. Hrușciov — Raportul de activitate al C. C. al P.C.U.S. la Congresul al XX-lea, E.S.P.L.P., pag. 105—106.
[2] Idem, pag. 107.

De acest lucru şi-au dat foarte bine seama clasicii marxism-leninismului şi o dovedesc îndestulător tezele formulate de ei cu privire la învăţămîntul politehnic. În adevăr, ideea pregătirii politehnice a tineretului se află formulată în „Capitalul" de K. Marx, în „Principiile Comunismului" de Fr. Engels, dezvoltată în „Directivele" lui V. I. Lenin, reluată şi aplicată în U.R.S.S. după congresele XIX şi XX ale P.C.U.S., precum şi în ţările de democraţie populară.

Discuţiile tot mai numeroase privitoare la introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră, relevă faptul că slujitorii şcolii îmbrăţişează ideea şi caută să-i asigure realizarea prin contribuţia adusă de fiecare disciplină.

De altfel, ideea a fost dezvoltată în Raportul asupra proiectului de directive al Congresului al II-lea al P.M.R. în care se spune:

„Ţinînd seama de sarcinile şcolilor de cultură generală de a da tinerei generaţii cunoştinţele ştiinţifice de bază şi de a crea absolvenţilor şcolilor medii posibilitatea alegerii libere a profesiunii, se vor lua măsuri ca în aceste şcoli activitatea instructiv-educativă să se îndrepte şi către formarea deprinderilor practice prin legarea învăţămîntului de munca productivă". [3]

Învăţămîntul politehnic răspunde cerinţei ca orice tînăr să posede cunoştinţe bogate, variate şi temeinice, din toate disciplinele, care se predau în şcoala de cultură generală, precum şi cunoştinţe de bază din tehnologie, tehnică, agronomie, de organizare a producţiei şi deprinderile corespunzătoare.

Căi de organizare. Printre obiectele de studiu din şcoala de cultură generală care pot promova cu bune rezultate introducerea învăţămîntului politehnic se numără şi matematica. Să recunoaştem însă că matematica are o situaţie oarecum minoră faţă de ştiinţele naturii (cîmp de dezvoltare şi aplicare în predare mult mai restrîns), dar ajută şi ea ca învăţămîntul politehnic să păşească înainte, fie în folosul ei propriu, fie în folosul altor obiecte de studiu, fie, în fine, creînd singură priceperi şi deprinderi necesare în viaţa practică. În egală măsură trebuie să precizăm că predarea matematicii, legată de sarcina realizării învăţămîntului politehnic, trezeşte un interes mai viu pentru studiu, duce la o asimilare conştientă, temeinică şi trainică a materiei. Odată cunoscute şi adoptate tezele necesare, rămîne să stabilim principalele căi concrete de realizare ale învăţămîntului politehnic în predarea matematicii. Considerăm că sînt două căi: prima este *de organizare* şi aparţine Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, iar a doua este *realizarea în cadrul şcolii* şi cade în sarcina profesorilor de matematici.

Organizarea predării matematicii se îndeplineşte printr-o revizuire riguroasă şi minuţioasă a planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare supraîncărcate, a manualelor inaccesibile înţelegerii elevilor şi prin întocmire de îndrumătoare metodice, care să corespundă noilor cerinţe.

[3] Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, Edit. de stat pentru literatură politică, Bucureşti, 1956, pag. 584.

Cadrele de răspundere din învățămînt au obligația să elaboreze bazele didactice ale învățămîntului politehnic, în care profesorul să afle principiile noului sistem.

În primul rînd planurile de învățămînt trebuie să tindă la o mai strînsă unitate între științele matematice și fizice, la o stabilitate pe mai mulți ani. Se mai impune o strictă succesiune a disciplinelor matematice și fizice, între ele să fie o perfectă concordanță avîndu-se în vedere particularitățile de vîrstă ale elevilor, puterea lor de asimilare, timpul liber necesar recreării, distracției și sportului — să se dezvolte și să se bucure de o creștere normală. Menționăm că disciplinele matematice în școala de cultură generală de 11 ani sînt bine reprezentate și normal repartizate, cu excepția aritmeticii. Credem că ar fi fost mai cu folos reluarea studiului ei integral pe o treaptă superioară, adică în clasa a VIII-a și nu legarea unora din capitole de altele similare din algebră.

În al doilea rînd noile programe școlare elaborate asigură prin conținutul lor caracterul instructiv-educativ al matematicilor, sînt în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale copiilor, materia accesibilă și pe măsura puterilor lor, lasă se se întrevadă deși neîndestulător, îmbinarea teoriei cu practica și se poate deslușì o înlănțuire științifică și logică a materiei de predat. Cu toate acestea, găsim și deficiențe în notele premergătoare cu caracter explicativ, ele fiind rezumative și lipsite total de îndrumări privitoare la introducerea învățămîntului politehnic. Astfel, la clasa a V-a se vorbește de efectuarea „celor mai simple calcule cu caracter practic", de deprinderea elevilor cu tehnica rezolvării problemelor contribuind la dezvoltarea gîndirii lor, de sistem metric, de fracții ordinare și zecimale, de calcul aproximativ, de rezolvarea problemelor de sinteză la finele capitolelor, de probleme care să cuprindă întreaga materie de recapitulare, dar nu întîlnim nici o sugestie sau palidă îndrumare cu privire la contribuția ce trebuie s-o aducă matematica pentru realizarea învățămîntului politehnic. Nu se accentuează asupra unor capitole proprii introducerii noului principiu, nu se stăruie asupra întocmirii unor probleme legate de practică, de tehnică, de agricultură și altele. Era, credem, necesar să se aprecieze real posibilitățile unora din cadrele noastre didactice de la clasele V—VII, și să li se fi dat indicațiile cuvenite. Se adaugă și lipsa unei literaturi matematice, manuale de diferiți autori, reviste, metodici etc. Dacă extindem cercetarea la programa școlară a clasei a VIII-a atît la algebră, cît și la geometrie, ajungem la concluzii similare. Însemnăm o latură pozitivă a programei școlare a matematicilor, înlăturarea definitivă a învățămîntului liniar, fapt care va aduce îmbunătățirea predării, elevii cîștigînd ideea de continuitate și unitate existentă în disciplinele matematice. Să nu amintim decît de trigonometrie și geometrie, obiecte fărămițate în trecut pe parcurs de trei pînă la cinci ani de școlaritate. Tot sub aspect pozitiv remarcăm introducerea în studiul algebrei de clasa a VIII-a a unor scheme ale algebrei abstracte moderne ca, inel, corp, deși socotim că mai cu folos ar fi fost introducerea lor la algebra superioară. În adevăr, în clasele X—XI elevii au un nivel de cunoștințe mai ridicat, ceea ce, pe de o parte, îi face capabili să înțeleagă abstracțiunile, iar pe de alta, aflîndu-se aproape de

pragul învățămîntului superior, noțiunile abstracte, reluate, pot deveni bunuri de preț.

Măsurile luate în ultima vreme de Ministerul Învățămîntului și Culturii în vederea întocmirii noilor manuale pentru învățămîntul elementar și mediu sînt menite să înlăture unele greșeli, dar și să îmbunătățească predarea la toate obiectele de învățămînt. Concursul care s-a organizat, deși are darul să antreneze autorii de manuale la o întrecere de calitate, spre binele învățămîntului, nu constituie o ultimă măsură. Să spicuim în această privință cîteva argumente din scrisoarea semnată de matematicianul sovietic acad. P. S. Alexandrov și trimisă Ministerului Învățămîntului al R.S.F.S.R.:

„Trebuie să recunoaștem ca inadmisibil sistemul de a întocmi manuale stabile, sistemul în care manualele se înlocuiesc la repezeală prin concurs închis, și manualul ales este declarat stabil și editat în tiraje de milioane, fără o ediție de probă, fără ca toți profesorii să-l fi cunoscut, fără o discuție largă în lumea științifică și pedagogică.

In realitate, procedeul trebuie să fie altul. În fiecare an trebuie editate mai multe manuale, de autori diferiți pentru fiecare dintre disciplinele matematice, în tiraje suficiente ca toți profesorii de matematică să le cunoască: aceste manuale trebuie discutate pe larg, trebuie experimentate în practica pedagogică și reeditate în ediții noi...“ [4]

Practica aceasta nejustă s-a încetățenit și la noi. Or, este știut că un bun profesor nu pregătește o lecție după un singur manual, după o singură culegere de probleme, ci cercetează mai mulți autori asupra aceluiași subiect, culege informații din literatura de specialitate cu caracter metodic.

Azi, autorii de manuale ar avea datoria să discearnă acel material din conținutul matematicilor care e propriu învățămîntului politehnic și să-l încadreze la capitolele potrivite, fie ca text, fie sub formă de probleme. Textul și problemele să fie legate de viața practică și de variatele domenii ale producției, să oglindească sarcinile construcției socialiste ale statului nostru și care să dezvăluie teoria matematică în toată întinderea ei prevăzută de programa școlară. Adăugăm că e utilă și includerea de probleme cu conținut bazat pe material ales din fizică, ele contribuind la lărgirea orizontului elevilor și la pătrunderea și însușirea simultană a ambelor discipline.

Dacă urmărim literatura didactică romînească și îndeosebi manualele tipărite în ultimele decenii, trebuie să constatăm că, în mare parte, cele ce s-au publicat corespundeau scopurilor instructiv-educative ale școlii din acea vreme, că judecîndu-le după trecere de ani, ele cuprindeau și elemente care leagă teoria de practică, dar fără să țintească la saltul calitativ creat de introducerea învățămîntului politehnic. În istoria învățămîntului nostru mediu din prima jumătate a veacului al XX-lea, la loc de cinste vor figura numele autorilor de manuale de matematici, cum sînt: Spiru Haret, Al. Manicatide, N. Abramescu, T. Tutuc, P. Marinescu, A. Angelescu, Gh. Bratu, E. Abason, A. Andronic, Gr. Orășanu

[4] Gazeta matematică și fizică, seria A. nr. 8, 1957.

și alții. Iar dintre contemporani: E. Arghiride, V. Coșniță, D. Dănescu, Gh. Dumitrescu, A. Hollinger, A. Miller, Tr. Popp, O. Tino ș.a.

Alături de manuale urmează să se purceadă și la o întocmire de *îndrumătoare metodice* pentru fiecare din disciplinele matematicii, în care profesorii din școala de cultură generală să poată afla indicații variate și precise privitoare la principiile învățămîntului politehnic și la posibilitatea realizării lui în predarea matematicii. Profesorul de matematici va întîlni aci îndrumări de metodă în tratarea unor chestiuni din disciplina matematică respectivă, precizări cu privire la chestiuni de organizare a muncii elevilor în clasă, acasă la studiul individual, în cercuri, pe teren sau în excursii, indicații care înfățișează luminos posibilitatea de asimilare a elevilor, îngrădiri în tendința unor cadre didactice de a supraîncărca elevii cu probleme necorespunzătoare și îndrumări cu privire la întocmirea planurilor de lecție și realizarea ei. Repetăm, îndrumătoarele metodice să fie întocmite pe discipline matematice și să cuprindă sistematizat materialul teoretic *ce* contribuie la realizarea învățămîntului politehnic, arătîndu-se totodată *cît* din acest material folosește acestui scop; de asemenea, să se indice cîteva tipuri de probleme, rezolvate metodic, cu includerea acelorași cerințe. În genere, îndrumătoarele metodice trebuie să cuprindă sugestii numeroase pentru profesori în munca pe care o desfășoară cu elevii. Din analiza ce urmează, se va putea desprinde lesne *ce* material și *cît* înțelegem să fie, inclus atît în manuale, cît și-n îndrumătoare pentru realizarea învățămîntului politehnic în școala noastră. Precizăm doar, că aceste îndrumătoare trebuie întocmite în colective de cadre didactice cu îndelungată experiență și temeinică calificare profesională.

Pe lîngă manuale și îndrumătoare să se urmărească și ideea editării unor culegeri de probleme rezolvate.

În continuare ne vom ocupa de *căile realizării învățămîntului politehnic în cadrul școlii*. Învățămîntul politehnic în predarea matematicii se realizează prin: însușirea bazelor teoretice ale disciplinelor matematice; formarea priceperilor și deprinderilor de calcul rapid, oral și scris; îndemînarea rezolvării de probleme care reflectă realitatea înconjurătoare; efectuarea de lucrări practice pe teren și atelier; munca în cercurile de elevi.

1. Problema însușirii bazelor teoretice ale disciplinelor matematice are două laturi: prima, să pună în lumină acele scopuri teoretice și educative ale predării matematicii care sînt implicate și în noțiunea de învățămînt politehnic; a doua, să fixeze capitolele din programa școlară a matematicilor în care elementele de învățămînt politehnic își află loc potrivit și contribuie la o mai bună predare a matematicilor.

Se știe că matematica studiază realitatea obiectivă, formele ei cantitative și spațiale, fără a ține seama de conținutul lor material. În fapt, dacă am desprinde matematicile de universul fizic n-am afla în studiul lor nimic și nici n-am putea să le atribuim decît o valoare de cunoaștere formală. Există azi discipline matematice, ca algebra abstractă, logica matematică, teoria descriptivă a funcțiilor reale ș.a., al căror studiu pare să fie un scop în sine, or matematicile ca obiect de studiu sînt momente

de constituire sistematică a cercetărilor experimentale și a diferitelor științe. Rolul general al matematicilor, spune August Comte, este de a fi un instrument indispensabil al tuturor celorlalte științe. Limbajul matematic e găsit și însușit de toate celelalte științe ca fiind cel mai propriu în exprimarea relațiilor ce leagă datele și necunoscutele unei experiențe. Matematicile interpretează cu accent pozitiv rezultatele din orice ramură a științelor, introduc ele însile relații care fac posibil un control riguros al experiențelor, leagă categorii de fenomene cunoscute anterior de altele, creînd un sistem închegat și definitiv. Apropierea anumitor probleme din variatele domenii ale științelor, analogia de formule cîștigate permit uneori precizări neașteptate. Să nu amintim decît bine cunoscuta ecuație diferențială a lui Laplace, care după observația lui Poincaré e aplicabilă în fenomenul gravitației, în cel al potențialului electric, în al teoriei magnetice și altele. Rezultă de aci un fapt de o însemnătate covîrșitoare: formulele matematice reușesc prin rigiditatea lor să apropie fenomene fizice fără contingente și să îndrume cercetarea mai departe pe făgașuri necunoscute și astfel să fie descoperite alte aspecte și chiar rezultate nebănuite.

Predarea matematicii ajută și la înțelegerea altor discipline, la o cuprindere integrală a feluritelor activități sociale, la înțelegerea proceselor complexe de producție la varietatea felurilor de schimb. Tot prin predare se cîștigă cunoștințe de bază, necesare în activități practice, însemnări de calcul, priceperi în trasări de construiri grafice care luminează cîmpul experimental al unei probleme reale, dexteritate în mînuirea de tabele sau mașini de calcul și cîte altele.

Ne propunem, în continuare, să descifrăm din fiecare disciplină matematică elemente cu ajutorul cărora se poate realiza învățămîntul politehnic în școala de cultură generală de 11 ani. Dăm rezumativ *ce* teme de matematică se pot folosi în predare pentru realizarea învățămîntului politehnic fără pretenția de a le putea include pe toate.

Este neîndoios că oricare capitol *al aritmeticii* poate sluji scopului propus. Studiul teoretic și practic al operațiilor cu numere întregi, fracționare, fracționare zecimale, constituie un element de bază al matematicii, iar însușirea lor trainică ajută la pregătirea practică a elevilor. De asemenea, studiul cu numere aproximative, apropiate, îi apropie de calculele din industrie și tehnică, unde rotunjirea rezultatelor este frecventă. Cunoașterea sistemului metric e o nouă verigă în lanțul de cunoștințe politehnice fericit îmbinate cu predarea matematicii. În fine, noțiunile de raport, de proporție, de procent, de mărimi direct și invers proporționale leagă strîns viața practică, — unde aceste probleme se află la fiecare pas, — de matematici. Tot pe baza rapoartelor și procentelor se pot întocmi diferite grafice din anume figuri geometrice (pătrate, dreptunghiuri, sectoare circulare) care oglindesc date statistice ale construcției socialiste fie din tehnică, fie din agricultură și alte domenii.

Studiul teoretic al aritmeticii formează puterea de pătrundere a relațiilor existente între diverse elemente și care se condiționează reciproc, el creează omul cu judecată sănătoasă.

La *algebră* legarea teoriei de practică se realizează cu mai multă dificultate, disciplina fiind prin esența ei mai abstractă decît celelalte discipline. Transformările identice, egalitățile algebrice, condiționate sau nu, pot forma elemente de politehnizare atunci cînd profesorul arată semnificația fiecărei expresii, apropiind rezultatele de fenomene din lumea reală. Lucrul se face fie prin simple verificări, fie prin interpretări judicioase. Ecuațiile algebrice, punerea problemelor în ecuații, graficele, sistemele de ecuații, progresiile și calculul logaritmic ne furnizează un material bogat pentru introducerea principiului învățămîntului politehnic. La fiecare din aceste capitole profesorul poate folosi nenumărate date culese din sectorul socialist și să le încadreze în materialul teoretic de predat. Discuțiile din algebra elementară și superioară, în deosebi, ajută formarea gîndirii dialectice la elevi. Rezolvarea ecuațiilor numerice prin metoda coardei ori a tangentelor, dezvoltă calculul aproximativ necesar practicii de toate zilele. Rigla de calcul, mult întrebuințată de ingineri, va trebui să fie cunoscută încă în școala de 11 ani. Mai mult decît oricare disciplină matematică, *geometria* are rolul de a dezvolta la elevi gîndirea logică. Teoremele de geometrie pentru a fi demonstrate cer un șir continuu de judecăți înlănțuite, purcese din noțiuni primitive, definiții, axiome și postulate, pe urma cărora să se stabilească noi adevăruri matematice certe și cunoscute. Scopul învățării geometriei în școala de cultură generală este însușirea de către elevi a metodelor de demonstrație geometrică pentru a li se forma o judecată viguroasă și temeinică. Noțiunile de bază din geometrie se însușesc mai bine atunci cînd sînt scoase din observarea realității imediate, ele se asimilează ușor cînd află aplicare practică, nu se pierd ca și cele învățate mecanic. Politehnizarea predării geometriei se realizează prin dezvoltarea intuiției geometrice la elevii claselor a VI-a și a VII-a. Astfel, cîștigarea noțiunilor elementare de punct, linie și suprafață se face în clasa a VI-a și a VII-a prin descrieri după obiectele înconjurătoare și care se dau în manuale și culegeri, — profesorul va trebui doar să iscodească pe elevi în a afla alte exemple cît mai variate, întîlnite de ei. Pe aceeași linie se poate merge cînd se predă măsura segmentelor de dreaptă, făcîndu-se apel la feluritele instrumente pentru măsurat lungimile. De asemenea, în construirea figurilor simetrice, a cercurilor, viața practică oferă zeci de exemple: ornamentații, monumente, vehicule ș.a. Cînd se trece la studiul figurilor în spațiu elevii trebuie puși să confecționeze singuri cubul, paralelipipedul, prisma, piramida, trunchiul de piramidă etc. Să li se arate desfășurarea pe un plan și să se indice modalitatea construirii lor din diferite materiale: carton, lemn, tablă. Orice calcul de suprafață laterală, totală sau volum să se facă după model, luîndu-se dimensiunile cu dublul decimetru în fața elevilor sau chiar de ei.

Profesorul trebuie să știe *cînd* se pot introduce în lecție elemente de politehnizare și mai ales *cum*. Un exemplu: formula suprafeței sferei se învață în clasa a VII-a și în clasa a X-a. La clasa a X-a predarea se face deductiv tratîndu-se o serie de rotații bine cunoscute. La clasa a VII-a problema se tratează intuitiv și se poate lucra de toți elevii în atelierul școlii. Evident, că se implică o colaborare între conducătorul ate-

lierului și profesorul de matematică. O sferă făcută la strung se taie în două părți egale. Pe cercul mare de tăietură al unei emisfere se înfige un cui, în centrul acestui cerc și-n jurul lui se așază un fir de ață în chip de spirală, pînă ce se acoperă fața plană a cercului. Se desface firul și se ia un altul de patru ori mai lung. Cu acesta se acoperă apoi sfera refăcută din cele două emisfere. În felul acesta toți elevii au luat cunoștință de o lege matematică în mod practic și anume, că suprafața sferei este de 4 ori mai mare decît suprafața cercului mare de secțiune.

În atelierul școlii se pot confecționa și alte modele ilustrative a teoremelor de geometrie în spațiu: perpendiculare pe plan, paralel cu plan, proiecții ș.a., de asemenea planșe conținînd desenarea corectă în perspectivă a tuturor corpurilor studiate. Trebuie înțeles că prin politehnizare nu se înțelege doar munca în atelier cu gealăul și pila pentru construirea de unelte, ci ea are drept scop lărgirea și consolidarea prin practică a cunoștințelor teoretice.

La clasa a X-a metoda de predare se schimbă; aci munca de predare e deductivă, demonstrativă. Totuși se cer împlinite aci și alte laturi; dezvoltarea imaginației spațiale, a reprezentării figurilor în spațiu, acestea avînd o însemnătate deosebită la meșteșuguri în viața de toate zilele. Se urmărește, în deosebi, executarea de planșe, privitoare la intersecții de poliedre cu un plan, a poliedrelor sau a corpurilor rotunde, cum și înscrieri de corpuri. Profesorul poate împlini și aci o muncă de pregătire politehnică a elevilor în timpul vizitării fabricilor și al căror specific e apropiat temelor de geometrie în spațiu (de exemplu, o fabrică de ciment, unde se lucrează fel de fel de forme spațiale).

Trebuie să constatăm că la clasele a VIII-a și a IX-a geometria contribuie în mică măsură la realizarea învățămîntului politehnic, încît o analiză a acestei materii înțeleg să fie făcută în îndrumătoarele metodice.

La geometria analitică, profesorul trebuie să stăruie asupra celor trei conice, elipsa, iperbola și parabola, să arate latura teoretică a studiului lor, cît și aplicarea lor largă în viața practică.

Dintre științele matematice predate în școală, studiul *trigonometriei,* deși are și o latură extrem de formală (cîștigarea unui noian întreg de formule), are, cu privire la introducerea *învățămîntului politehnic,* compartimente unde predarea se îmbogățește prin legarea ei de geometrie, fizică (mecanică, optică), geodezie, topografie etc. Adăugăm, apoi, bine cunoscuta parte finală de aplicare a trigonometriei prin determinarea pe teren a distanțelor la puncte inaccesibile, a înălțimilor (turnuri, nori, avioane).

2. Formarea priceperilor și deprinderilor la elevi a calculului oral și scris este una dintre cele mai necesare îndatoriri ale unui profesor. Oricare profesor trebuie să-și fixeze, ca țintă a activității lui în clasă, urmărirea efectuării de către elevi a diferitelor calcule numerice a operațiilor cu expresii algebrice, ori trigonometrice, cu cît mai multă rapiditate și exactitate.

La aritmetică e bine să se facă calcule orale de înmulțiri prescurtate, cu multă dexteritate, ca de pildă, înmulțirile și împărțirile cu 2, 4, 8;

5, 15, 125; 0,5; 0,25; 0,125, de asemenea înmulțirile cu 99, 101; 98, 102; cu 11, 111 etc.

În învățământul nostru se neglijează ridicarea la pătrat și la cub a unui număr de mai multe cifre, după regula binomului, deși metoda e rapidă și dă mai multă siguranță în obținerea rezultatului. Operații de adunare a fracțiilor și numerele mixte se fac greoi și nu se caută totdeauna simplificările posibile, ușor vizibile pe exercițiul numeric.

La algebră se mînuiesc destul de greu identitățile fundamentale, așa zisele formule prescurtate. Aci, rolul îndrumătoarelor metodice este de o însemnătate considerabilă: să se arate mijloace mnemotehnice prin care ele se obțin și se reținu. Nota generală a exercițiilor orale este: dezvoltarea spiritului de observație a elevilor, a inițierii lor, trezirea interesului și cîștigarea siguranței de calcul, — ocolirea formalismului. O clasă bună este aceea în care nivelul de pregătire al elevilor în domeniul calculului este ridicat, ea arată luminos frumoasa activitate desfășurată de profesor în clasă. Calculul scris al elevului trebuie urmărit de profesor sistematic și continuu, fie în clasă, fie în temele de casă. Controlul atent și zilnic are rezultate dintre cele mai bune: elevul se deprinde cu munca îngrijită și ordonată, necesară în orice activitate practică din sectorul socialist.

O altă latură ar fi calculul cu ajutorul tabelelor, instrumentelor de calculat și chiar a mașinilor. Pentru moment însă, problema nu se poate pune, școlile avînd o bază materială redusă. Totuși chestiunea aparține școlii actuale și va fi de bază în societatea viitoare.

3. Una din sarcinile matematicii studiate în școala de 11 ani este și formarea la elevi a îndemînării de a rezolva și pune probleme care reflectă realitatea înconjurătoare. Politehnizarea se realizează în predarea matematicii, cu deplin succes prin probleme chibzuit alese și care au un scop bine definit, pe capitole și pe genuri de probleme. Fiecare disciplină matematică oferă capitole numeroase în care putem include probleme ale căror texte să dea date bogate din cerințele tehnicii, agriculturii sau orice alt sector socialist.

La *aritmetică* se predau elevilor probleme în legătură cu cele patru operații cu numere întregi și zecimale. Probleme cu fracții (problema fîntînilor, problema scoaterii și adăugirii unui lichid dintr-un vas, problema de repartiții), reguli de trei simple și compuse, de asociație, de amestec și aliaje, de calcule cu aproximație, de norme.

Iată o problemă publicată în Gazeta matematică și fizică, seria B și care răspunde cerințelor învățământului politehnic, leagă teoria de practică, inițiază elevul în operațiile tehnice de prelucrarea feluritelor piese, îl ajută să înțeleagă anumite procese de prelucrare, dar îi formează și judecata pătrunzătoare, deschizîndu-i drumuri felurite în dezlegarea aceleiași probleme. Dăm dezlegarea prin metoda falsei poziții sau a ipotezelor și prin metoda retrogradă, ultima fiind ea însăși o aplicare a regulei de sută mărită și sută micșorată.

PROBLEMĂ. O piesă turnată din fontă cenușie cu densitatea de 7,2, pierde la prima ajustare 10% din greutatea ei, apoi i se adaugă un manșon, din aceeași fontă,

a cărui greutate reprezintă 12% din ultima greutate a piesei. În fine, revenind din nou la ajustaj, pierde 4% din greutatea ei astfel mărită. După aceste prelucrări piesa terminată cîntărește 17,41824 kg.

Care este volumul piesei cînd a ieșit din turnătorie? (G.M.F.).

Folosim metoda ipotezelor. Presupunem că volumul piesei este: $V = 2250$ dm^3. Aplicăm acestui volum toate condițiile problemei și avem succesiv:

1. greutatea piesei: $G = 2250 \times 7,2 = 16.200$ kg.
2. pierderea în ajustaj: $16.200 \times 0,1 = 1620$ kg.
3. greutatea rămasă: $16.200 - 1620 = 14.580$ kg.
4. greutatea manșonului: $14.580 \times 0,12 = 1749,6$ kg.
5. noua greutate a piesei: $14.580 \times 1749,6 = 16.329,6$ kg.
6. a doua pierdere la ajustaj: $16.329,6 \times 0,04 = 653,184$ kg.
7. greutatea finală a piesei: $16.329,6 - 653,184 = 15.676,416$ kg.

Rezultatul aflat nu este cel dat de problemă, așa că aranjăm o regulă de trei simplă și evidentă.

$$\begin{array}{l} 15.676,416 \text{ kg.} \ldots\ldots\ldots\ldots 2250 \text{ dm}^3 \\ 17.418,24 \text{ kg.} \qquad\qquad\qquad\qquad x \end{array}$$

$$x = \frac{2250 \times 17,41824}{15.676,416}$$

Efectuăm împărțirea

$$17,41824 : 15.676,416 = 0,00111\ldots$$

Cîtul e o fracție periodică mixtă a cărei fracție generatoare este

$$0,00(1) = \frac{1}{900}$$

Volumul adevărat al piesei este

$$2250 \times \frac{1}{900} = \frac{22,50}{900} = 2,5 \text{ dm}^3$$

METODA RETROGRADĂ.

În această problemă datele problemei se întrebuințează în ordinea inversă și nu în ordinea lor naturală.

Să aplicăm această metodă în rezolvarea problemei precedente.

Pornim de la ultima dată a problemei, de la greutatea ei finală și ținem seama că ea a fost obținută după ajustare, cînd s-a pierdut 4%.

Așezăm deci regula de trei simplă:

$$\begin{array}{l} 96 \text{ kg.} \ldots\ldots\ldots\ldots 100 \\ 17,41824 \text{ kg.} \qquad\qquad\qquad\qquad x \end{array}$$

$$x = \frac{17,41824 \times 100}{96} = 18,144 \text{ kg.}$$

Această greutate a fost obținută prin adăugirea unui manșon ce reprezintă 12% din greutate, încît avem regula de sută mărită:

$$\begin{array}{l} 112 \text{ kg.} \ldots\ldots\ldots\ldots 100 \text{ kg.} \\ 18,144 \text{ kg.} \qquad\qquad\qquad\qquad x \end{array}$$

$$x = \frac{18,144 \times 100}{112} = 16,2 \text{ kg.}$$

Dar această greutate s-a obținut după o ajustare de 10%, deci avem o nouă regulă de sută micșorată.

$$\begin{array}{l} 90 \text{ kg.} \ldots\ldots\ldots\ldots 100 \\ \underline{16{,}2 \text{ kg.} \qquad\qquad\qquad\qquad x} \end{array}$$

$$x = \frac{16{,}2 \times 100}{90} = 18 \text{ kg.}$$

Folosim formula: $V = \frac{G}{D}$ ceea ce ne dă: $V \frac{18}{7{,}2} = \frac{180}{72} = \frac{20}{8} = \frac{5}{2} = 2{,}5 \text{ dm}^3$.

Am obținut același rezultat prin ambele metode, încît sîntem siguri că procedeele aplicate au fost juste.

PROBLEMA DE ASOCIAȚIE COMPUSĂ. Trei gospodării agricole colective au construit un pod în valoare de 5700 lei. Gospodăriile se află la distanțele de $1\frac{1}{2}$ km., 3 km și 1 km, și posedă 40 curți, 20 curți și 30 curți respective. Ce sumă plătește fiecare gospodărie colectivă pentru construcția podului, dacă se plătește direct proporțional cu numărul curților și invers proporțional cu distanța fiecărei gospodării de pod (M. I.).

Întrucît plata fiecărei gospodării depinde de numărul curților din care se compune cît și de distanța gospodăriei de pod, sumele respective vor fi proporționale cu numerele:

$$40 \times \frac{1}{1\frac{1}{2}} = 40 \times \frac{1}{\frac{3}{2}} = 40 \times \frac{2}{3} = \frac{80}{3}$$

$$20 \times \frac{1}{3} = \frac{20}{3}$$

$$30 \times \frac{1}{1} = 30$$

Scriem proporționalitatea între sume și numere:

$$\frac{x}{\frac{80}{3}} = \frac{y}{\frac{20}{3}} = \frac{z}{30} = \frac{x+y+z}{\frac{80}{3}+\frac{20}{3}+30} = \frac{5700}{\frac{190}{3}} = \frac{5700 \times 3}{190} = 90$$

$$x = 90 \times \frac{80}{3} = 2400$$

$$y = 90 \times \frac{20}{3} = 600$$

$$z = 90 \times 30 = 2700$$

La algebră valorile numerice, calculul cu polinoame se interpretează ca scriere a numerelor în diverse baze. Rezolvarea problemei curierilor, a coroanei lui Hieron din Siracuza de către Arhimede, probleme de

optică, de geometrie, rezolvate algebric. Probleme vestite la progresii aritmetice și geometrice, ca aplicarea calculelor cu logaritmi.

Geometria și trigonometria în partea lor de calcul, oferă iarăși posibilitatea de a construi probleme prin care se realizează învățămîntul politehnic. Evident că se cere puțină osteneală din partea profesorului, pricepere de a întocmi textul problemelor și adaptarea lui la necesitățile învățămîntului politehnic.

La geometrie: arii, volume, asemănări, calcul de lungimi, evaluări de rapoarte, mecanismul de tehnică, ca lungimea curelei de transmisiune pe baza tangentelor comune și altele; la trigonometrie am amintit mai sus. Nu e bine însă să se construiască probleme care cer cunoștințe străine disciplinelor din școală, sau de tehnică specială, ori de terminologie particulară.

4. Prin lucrări practice pe teren și atelier, în cadrul predării matematicii se pot înțelege o sumă de activități, dar aci vom cuprinde numai pe acelea a căror efectuare cere folosirea instrumentelor de măsurat, de desen, a aparatelor de observare și a mașinilor de calcul. Introducerea învățămîntului politehnic necesită o atenție deosebită ce trebuie să se acorde lucrărilor practice, ele avînd o deosebită însemnătate: instructiv-practică și educativă. Practic, în teoria măsurării, deși se formează cunoștințe închegate, cînd se caută latura practică, elevii se dovedesc neinițiați și nu știu să evalueze distanțe, greutăți, capacități; în calcul de arii și volume, elevii se află foarte stînjeniți cînd li se așază figura sau corpul în față și li se solicită să calculeze valorile lor; în ridicarea planului unui teren, elevii nu pot evalua distanțele, unghiurile și cînd efectuează lucrarea cu instrumente de măsurat se dovedesc neîndemînatici. Lucrări practice se pot iniția la aritmetică, la geometrie și cu deosebire în clasa X-a, la trigonometrie. La geometrie s-au amintit, la trigonometrie sînt cunoscute și socotesc de prisos a le mai enumera, iar pentru aritmetică sugerez că la sistemul metric, toate unitățile derivate, să fie confecționate pe cît posibil, în atelierele practice sub ochii elevilor, apoi să se execute planșe privitoare la producție, în procentaje, folosind arii de dreptunghiuri, de sectoare circulare ș. a.

Puterea educativă a acestor lucrări e foarte mare: elevii cîștigă deprinderea de a evalua distanțe, înălțimi, — după ochi, iar instrumentul îi aduce dovada unei cît mai bune apropieri de rezultat. Mînuirea instrumentelor și aparatelor, pe lîngă faptul că folosește elevului la consolidarea cunoștințelor teoretice însușite, îi formează noi priceperi și deprinderi, pregătindu-l astfel pentru activitatea practică. Evident că toate aceste înfăptuiri sînt legate de vîrsta copiilor, de bagajul lor de cunoștințe teoretice și de posibilitățile materiale pe care le are școala, cum și de eventualul ajutor primit de la instituții tehnice care înțeleg rostul introducerii învățămîntului politehnic în școala noastră. Poate ar fi de adăugat și faptul că datorită lipsei aparaturii necesare în măsurători, nu s-au efectuat lucrări practice, dar grija deosebită ce se poartă acum ideii de politehnizare, va face, credem, să se dea un imbold și acestei activități școlare, înzestrîndu-se școlile cu cele necesare.

5. Învățămîntul politehnic se realizează cu succes și în *cercurile de elevi pe specialitate,* în excursii și-n cabinetul de matematică.

Existența cercurilor de elevi se afirmă prin tematica și regularitatea ședințelor, prin frecvența lor și prin interesul pe care-l poate stîrni activitatea din cadrul cercului. Nu insistăm asupra formelor organizatorice, ele purtînd pecetea factorilor locali, în schimb căutăm să descifrăm cîteva teme din cuprinsul matematicilor și care servesc scopul învățămîntului politehnic. Întîi considerăm fructuoasă o activitate a cercurilor elevilor din clasele VIII-IX și nu la clasele V-VII, aci fiind suficiente celelalte activități. Tematica cercurilor va fi deosebită la clasele VIII-IX și de cea de la clasele X-XI. Știm că printre sarcinile învățămîntului politehnic se numără cunoașterea bazelor științelor și bazele producției; or, la matematici, în clasele VIII-IX, rămîn totdeauna cîteva teme care cer o muncă de completare, de adîncire și de cristalizare.

Este bine ca descompunerea în factori a expresiilor algebrice să fie însușită și pe temeiul polinoamelor omogene și simetrice, prin metoda coeficienților nedeterminați și pe artificii. Să nu se facă teorie ci exerciții variate, propuse de profesori, luate din culegeri clasice, ori propuse de elevi.

În studiul funcțiilor de gr. I și II să se atace probleme în legătură cu fizica, privitoare la mișcarea uniformă și uniform accelerată și să se ilustreze cu diagrame și grafice. La progresii să se compare rapiditatea de creștere a celor geometrice față de cele aritmetice, arătîndu-se utilitatea logaritmilor pentru calcule. Să se rezolve cunoscutele probleme ale caelelelor, ale tablei de șah și a transportului acelor, atunci cînd ele n-au fost tratate suficient în clasă. Referate, la aceste clase să se facă pe teme istorice: viața lui Tales, Pitagora, Euclit, Arhimede, Ptolomeu ș. a., elevii din clasele VIII-IX avînd încă o înclinare spre povestiri, spre legende. Cu totul alta va putea fi activitatea cercurilor la clasele X-XI. Referatele pot fi privitoare la teme din matematică, apropiate de programă, nu distanțate, culese din tratate de matematică superioară. De exemplu, la clasa a X-a, să se stăruie asupra etapelor extinderii noțiunii de număr, asupra corelației între algebra polinoamelor și numerele aritmetice, în ce privește c.m.m.d.c. și alte probleme. Apoi, la geometria în spațiu și trigonometrie se pot studia probleme care să lege viața practică de aceste discipline, iar în cerc să se dea mai mare importanță mijloacelor de rezolvare. În clasa a XI-a metoda va fi aceeași, dar orizontul elevilor mai vast și puterea lor de cuprindere mai pătrunzătoare; se vor putea iniția mici prelucrări științifice, articole originale. În fapt, prin cercuri noi înțelegem o întrecere între elevi, o puternică stimulare spre dezvăluirea personalității lor și nu completarea materiei de clasă. Învățămîntul politehnic se realizează prin activități multiple, legate de materie, din inițiativa elevilor, cu iscusința și truda lor, însoțite toate de îndrumarea și clarificarea profesorilor, ultimii devenind activi numai în trasarea și fixarea concluziilor.

Cu privire la excursii, indicațiile ar fi prea generale și eventualele preocupări depind totdeauna de profesori și de locul unde se face excursia. Rămîne să schițăm rolul cabinetelor de matematici, în realizarea

învăţămîntului politehnic. Trebuie spus că în cabinetul de matematică orice elev trebuie să găsească o îndrumare pozitivă din partea profesorului, să poată cunoaşte orice instrument de construcţie sau măsurătoare, să răsfoiască revistele de specialitate la nivelul cunoştinţelor lui, să vadă desene, planşe, fotografii ale marilor matematicieni, opere de matematică, diapozitive, eventual microfilme ş.a. Astfel, se pot împlini cu succes cunoştinţele lui, satisfacerea curiozităţii lui ştiinţifice, cabinetele de matematici fiind o verigă în împlinirea scopului cerut de învăţămîntul politehnic.

Am încercat să analizăm căile de realizare a învăţămîntului politehnic în predarea matematicii. Totuşi, trebuie să precizăm că oricîtă bunăvoinţă ar avea forurile şcolare competente în îndeplinirea sarcinilor organizatorice, oricîte deslușiri ar da cadrele didactice cu experienţă şcolară, dacă cel care este chemat să împlinească îndeaproape acest lucru nu o face, atunci orice osteneală e zadarnică. Profesorul de matematici constituie în această problemă cheia succesului. Alături de el, cadrele didactice de control şi metodicienii sînt chemate să îndrume, să aplice, să participe la realizarea politehnizării învăţămîntului.

Profesorului de matematici îi revin îndatoriri însemnate: să ştie *ce* şi *cît* se păstrează la politehnizare; *cînd* este momentul propriu pentru a introduce elemente de politehnizare în lecţie şi *cum* trebuie incluse aceste elemente în cadrul lecţiei. Dacă va pune interes, pricepere, ataşament, timp de cîţiva ani, va putea cîştiga roade în muncă, în felul acesta şi elevii formaţi şi instruiţi în noua şcoală vor deveni cetăţeni cultivaţi ai patriei noastre socialiste. Nu trebuie să-şi închipuie nimeni, că realizarea învăţămîntului politehnic se împlineşte de la o zi la alta, — ea cere răbdare, chibzuială şi timp. Apoi, nici să se creadă că în orice lecţie trebuie introduse elemente de politehnizare şi să lucrăm cu prudenţă, cu pricepere, — învăţîndu-ne unii pe alţii. Dacă întîlnim greşeli ele să fie înţelese că sînt de început; dacă găsim părţi bune să le arătăm şi altora; iar dacă se ivesc îndoieli să lămurim oamenii şi să le netezim calea, — tocmai pentru a forma o generaţie vrednică şi încrezătoare în propriile ei forţe.

OBSERVAȚII CU PRIVIRE LA POSIBILITĂȚILE DE CONCRETIZARE A UNOR NOȚIUNI DE CĂTRE COPIII PREȘCOLARI

PETRE PUFAN
lector la catedra de psihologie
a univ. „C. I. Parhon"
București

Operînd cu noțiuni, gîndirea copilului ajunge să depășească limitele relative ale perceperii senzoriale și să pătrundă în esența obiectelor și fenomenelor, descoperind astfel legătura dintre ele, interdependența lor, procese inaccesibile perceperii senzoriale directe. Totuși, gîndirea logico-abstractă nu se rupe niciodată și nici nu trebuie să se rupă de baza senzorială din care a provenit. Ea își însușește în permanență materialul obținut pe baza contactului direct cu realitatea și se sprijină în activitatea sa pe acest material.

Bunul mers al instrucției preșcolare și școlare cere din partea educatorilor o permanentă verificare a temeiniciei noțiunilor pe care le posedă copiii. Pe această cale, educatorul își dă seama de lacunele elevilor și trece neîntîrziat la lichidarea lor. Totodată, cerînd elevului să exemplifice noțiunile pe care le posedă, educatorul contribuie la întărirea legăturii dintre abstracțiunile cîștigate de către copil cu realitatea faptelor particulare.

În unele cazuri, educatorul constată că pentru copii cuvintele sînt lipsite de conținut sau acest conținut nu corespunde de loc noțiunii științifice, deși ei folosesc cuvintele corespunzătoare. În aceste situații cuvintele pierzînd legătura cu realitatea, cu acele obiecte și fenomene pe care le desemnează, încetează de a mai fi semnale ale realității, își pierd funcțiunea lor de cunoaștere. Pedagogul nu trebuie să tolereze în vocabularul copiilor cuvinte care nu semnalizează just realitatea.

Necesitatea cunoașterii cercului de reprezentări pe care se sprijină noțiunile copilului a fost subliniată de către mulți cercetători psihologi și pedagogi.

Astfel, în anul 1880, Smith Hall a efectuat o anchetă asupra copiilor din Boston, cu privire la o serie de noțiuni considerate ca fiind însușite de către aceștia. Smith Hall ajunge la concluzia că bagajul de cunoștințe al copiilor are o mulțime de lacune.

În anul 1904, Netschajeff a experimentat cu un număr de 60 de copii, între 6—7 ani, urmărind aceeași problemă. El rostea numele unui obiect — de exemplu „șoarece", și copilul era întrebat succesiv: Știi tu ce este un șoarece? Cum este el? L-ai văzut? Unde l-ai văzut? Se duceau discuții asemănătoare asupra unui număr de 25 de obiecte: porc, iepure, brad, trandafir etc. Tot în această direcție, literatura de specialitate menționează cercetările efectuate de către M-lle Allegret asupra a 136

elevi, între 8 și 12 ani, într-o școală din Paris. Sînt de asemenea cunoscute cercetările lui Pohlmann, cercetările lui B. Hartman, efectuate la Berlin ș. a.[1]

Scopul acestor cercetări era de a afla raportul ce există între expresia verbală și conținutul său logic adică între cuvînt și ceea ce copilul înțelege prin cuvînt. Autorii citați mai sus, constată la copii tendința de a întrebuința cuvinte pe care nu le înțeleg decît în mică măsură. Niciunul însă, dintre cei cunoscuți de noi și citați aici, nu pune problema modului cum trebuie ajutat copilul în vederea îmbogățirii inventarului său psihologic. De asemenea, este bine de știut că autorii mai sus citați au stăruit asupra posibilităților de definire a noțiunilor de către copii, operație destul de anevoioasă pentru copii.

Un alt mijloc de verificare a semnificației cuvintelor-noțiuni îl constituie încercările de concretizare a noțiunilor respective de către copii.

Concretizarea este un proces opus abstractizării. Dacă în cazul operației de abstractizare, lăsăm la o parte diferite indicii sau însușiri ale obiectelor și fenomenelor, în cazul concretizării trebuie să ne reprezentăm aceste obiecte și fenomene în toată bogăția însușirilor lor. Concretizarea reprezintă deci, prezentarea unui exemplu, o anumită ilustrare a generalului. Concretizarea ajută copiilor să înțeleagă mai bine noțiunile. Operația de căutare a exemplelor în vederea ilustrării noțiunilor nu este de loc ușoară, un bun exemplu este acela care ne familiarizează cu cele mai caracteristice însușiri ale noțiunii respective.

În articolul de față, vom analiza rezultatele unor experimente efectuate cu copiii de vîrstă preșcolară în vederea cercetării posibilităților de concretizare a unor noțiuni de către acești copii. Este vorba de următoarele noțiuni: floare, fruct, animal, pasăre. Ne-au interesat următoarele probleme:

1. Cu ce randament acționează aceste cuvinte-noțiuni asupra sistemului nervos central al copilului de vîrstă preșcolară? Se poate oare vedea, cum crește și se mărește acțiunea cuvîntului în raport cu experiența individuală și experiența socială pe care o sintetizează?

2. Care sînt cele mai bune procedee de ajutorare a copilului preșcolar în vederea concretizării noțiunilor mai sus amintite?

Unele educatoare consideră că este de ajuns să enumere copilului 3—4 exemple din fiecare noțiune pentru ca el să poată da alte exemple. În alte grădinițe, se utilizează procedeul prezentării de ilustrații sau de obiecte referitoare la noțiunea respectivă și se cere apoi copiilor să dea noi exemple.

De la început, se poate formula o ipoteză cu privire la procedeele de ajutorare a copilului preșcolar în vederea concretizării noțiunilor: cu cît copilul este mai mic, cu atît ajutorul ce i se dă, trebuie să se adreseze cu precădere primului sistem de semnalizare al său: senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor sale. Este deci mai util să-i dai preșcolarului, obiecte: flori, fructe etc. sau ilustrațiile acestor obiecte, pentru ca el să-și amintească noi exemple referitoare la aceste noțiuni, decît să-l ajuți

[1] Datele sînt luate după lucrarea lui J. de la Vaissiérre — Psychologie pédagogique — sixieme edition — pag. 136—139.

verbal prin enumerarea cîtorva exemple. Dacă așa stau lucrurile, cum se explică faptul că, de multe ori, tocmai atunci cînd ajuți direct pe copilul preșcolar, dîndu-i posibilitatea să mînuiască obiecte sau ilustrații ale acelor obiecte, el dă mai puține exemple, decît atunci cînd primește ajutor pe cale verbală?

În cercetarea de față, noi am încercat să lămurim această nedumerire. Ne vom permite, în încheierea lucrării să subliniem unele consecințe pedagogice și să facem unele recomandări.

A. *Tehnica experimentărilor.* Experimentele s-au efectuat în cursul anului 1956, la cîteva cămine pentru copiii preșcolari din București[2]. S-a experimentat cu toți copiii, care au frecventat regulat, fără a ține seama că unii erau considerați „mai buni" iar alții „mai slabi". În total, s-a lucrat cu 135 de subiecți între 3—7 ani (vezi tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Repartizarea subiecților de experimentare

Grupa de preșcolaritate	Vîrsta în ani	Numărul subiecților
Grupa mică	3 — 5	45
Grupa mijlocie	5 — 6	45
Grupa mare	6 — 7	45

Experimentele s-au desfășurat în condițiile obișnuite de grădiniță. De asemenea, am avut grijă ca materialul experimental să fie foarte apropiat de acela pe care-l mînuiesc zilnic copiii.

Într-o primă fază a experimentului educatoarea a chemat întreaga grupă de copii, ce o conducea, și i-a anunțat că în ziua aceea vor asculta o poveste. Apoi prezentă copiilor povestea:

„Era o zi frumoasă și caldă. Georgică și Ionel s-au hotărît să meargă în vizită la bunica lor. Bunica locuia într-un sat aproape de orașul nostru. Copiii au mers cu tramvaiul, o parte din drum, dar fiindcă vremea era frumoasă, ei s-au hotărît să meargă și pe jos. Ei au văzut o mulțime de pomi și flori de o parte și de alta a drumului. Au văzut de asemenea flori și pe lîngă casele oamenilor. Bunica s-a bucurat mult cînd a văzut pe cei doi copii. I-a întrebat cum au călătorit, dacă părinții lor sînt sănătoși și apoi i-a trimis să culeagă fructe. Cînd s-au întors, au mai stat de vorbă cu bunica, ea le-a povestit ceva frumos, apoi au plecat să se plimbe. Georgică și Ionel s-au plimbat pe lîngă casa bunicii, pe cîmp și prin pădure. În timpul acestei plimbări ei au văzut o mulțime de animale. Tot în această plimbare ei au văzut multe păsări. Seara tîrziu, Georgică și Ionel s-au întors acasă și au povestit părinților tot ce au văzut în ziua aceea".

La sfîrșitul povestirii nu se făcea, în grupă, nici un fel de comentariu asupra conținutului ei. Copiii erau chemați individual și se discuta conținutul povestirii, dacă le-a plăcut, de ce le-a plăcut etc. După oarecare timp, s-a cerut copiilor să reproducă povestirea, să răspundă la

[2] Căminul AGERPRES, Căminul Justiției, Căminul C.L.D.C., Căminul Universității „C. I. Parhon" și Căminul trustului 18 Utilaj.

unele întrebări cu privire la noțiunile: floare, fruct, animal, pasăre. De exemplu: Ce flori au văzut Georgică și Ionel? Tu mai știi alte flori? De ce le spunem „flori"? Întrebări asemănătoare au fost adresate copiilor și în legătură cu celelalte noțiuni amintite.

Totalizînd răspunsurile mai multor copii, s-a trecut la cea de-a doua fază experimentală.

Pe baza răspunsurilor obținute la primul experiment, s-a încercat împărțirea fiecărei grupe în 3 subgrupe, cît mai apropiate din punct de vedere al rezultatelor date de către copii în operația de concretizare după povestire. (Fiecare subgrupă cuprindea, deci atît copiii care izbutiseră să concretizeze bogat cele patru noțiuni de care ne-am ocupat, cît și copiii care abia dăduseră cîteva exemple referitoare la aceste noțiuni). Am obținut astfel, în cadrul fiecărei grupe, cîte trei subgrupe pe care le-am notat cu A, B și C, fiecare dintre ele fiind alcătuită dintr-un număr de 15 copii (vezi tabelul 2).

Tabelul nr. 2

Repartizarea subiecților de experimentare pentru experimentul al doilea

Grupa de preșcolaritate Vîrsta	Subgrupa	Numărul subiecților
Grupa mică (3—5 ani)	A B C	15 15 15
Grupa mijlocie (5—6 ani)	A B C	15 15 15
Grupa mare (6—7 ani)	A B C	15 15 15

Am efectuat această împărțire în cadrul fiecărei grupe de preșcolari, spre a putea reproduce întocmai procedeele utilizate în instituțiile preșcolare, în vederea ajutorării copilului în concretizarea noțiunilor respective. Am spus mai sus că unele educatoare consideră că este bine să ajute copilul pe cale verbală, altele să-i prezinte diferite ilustrații, iar altele, obiecte — toate, bineînțeles, referindu-se la sfera noțiunii ce se discută în acel moment cu copiii. Avînd în vedere aceste observații, noi am procedat întocmai. Experimentul al doilea la toate subgrupele A, se desfășura astfel: copilul era chemat de către experimentator și i se spunea: „Eu îți spun cîteva nume de flori. Tu, fii atent, să vedem dacă poți să-mi spui alte nume de flori, în afară de cele pe care ți le spun eu". Experimentatorul rostea în fața copilului următoarele cinci cuvinte care denumeau flori: trandafir, ghiocel, crizantemă, floare de nu-mă-uita și albăstrele. Copilul era întrebat după fiecare exemplu dacă le cunoaște.

Uneori experimentatorul cerea chiar o descriere sumară a florii denumite prin aceste cuvinte, spre a se convinge dacă este cunoscută cu adevărat de către copil. Apoi, copilul era invitat să se gîndească la exemplele date de către experimentator și să spună și el alte flori. Același procedeu se aplica și pentru celelalte trei noțiuni: fruct, animal, pasăre. Iată exemplele date de către experimentator: pentru noțiunea de „fruct" (măr, pară, cireșe, prună, nucă), pentru noțiunea de „animal" (pisică, cal, iepure, urs, arici) iar pentru noțiunea de „pasăre" (gîscă, cioară, barză, găină, rîndunică).

La subgrupele B în loc de cuvinte au fost utilizate ilustrații (în loc să i se enumere copilului: trandafir, ghiocel etc., i se prezentau 5 ilustrații care reprezentau florile amintite) spunîndu-i-se:

„Iată, vezi aici niște poze în care sînt desenate flori. Spune-mi cum se numește fiecare? Te rog să te uiți bine la ele, să vedem știi tu să-mi spui alte flori?"

Pentru noțiunea de „fruct" erau prezentate copilului 5 ilustrații, care reprezentau mărul, para, cireșele, pruna și nuca ș. a. m. d.

La subgrupele C, pentru a veni în sprijinul concretizării efectuate de către copil, acesta a fost ajutat de către experimentator prezentîndu-i-se pentru noțiunile „floare" și „fruct", modelele florilor[3]: un trandafir roșu, o crizantemă, un ghiocel, floare de nu-mă-uita și albăstrele (cînd era vorba de noțiunea „floare"), iar cînd era vorba de noțiunea de „fruct": un măr, o pară, cireșe, prună și nucă. Pentru noțiunea de „animal" și „pasăre" erau utilizate aceleași ilustrații ca și la subgrupa B, cerîndu-li-se și lor să dea noi exemple referitoare la noțiunile respective.

Experimentul al doilea s-a efectuat tot individual. În majoritatea cazurilor, el a avut loc în după amiaza zilei în care se efectuase experimentul întîi. Au fost notate în întregime relatările verbale făcute de către copii, urmînd ca abia după terminarea ședințelor experimentale să se facă o confruntare între rezultatele primului și celui de-al doilea experiment. Verificînd rezultatele, experimentatorul a consemnat numeric și nominal, exemplele obținute în plus la experimentul al doilea, de către fiecare copil.

B. *Observații cu privire la rezultate și interpretarea lor.* 1. La primul experiment s-au obținut rezultatele consemnate în figura 1, 2 și 3, după ce copiii au ascultat povestirea (referindu-se la grupele mică, mijlocie și mare).

De la prima vedere sezisăm disproporția ce există la preșcolarii mici între posibilitățile de a concretiza unele noțiuni față de altele: preșcolarii mici izbutesc să exemplifice amplu, noțiunea de „fruct" (39,63% din totalul exemplelor date de către grupa preșcolarilor mici) și noțiunea de „animal" (30,48%) din exemplele date, arată că se descurcă destul de greu, cînd este vorba să exemplifice noțiunea de „pasăre" (18,29%) și mai ales noțiunea de „floare" (abia 11,58%). Care este cauza acestei dificultăți? De ce bagajul de cunoștințe al preșcolarilor mici este mai sărac în aceste direcții?

[3] În afară de „ghiocel" și „cireșe" care fuseseră confecționate la un atelier de artă decorativă, celelalte flori erau reale.

Considerăm că experiența redusă a preșcolarului mic nu este singura cauză care determină numărul scăzut al exemplelor ce le poate da copilul cînd este vorba de „floare" sau „pasăre". După cum se vede în figurile 2 și 3, nivelul posibilităților de concretizare a acestor două

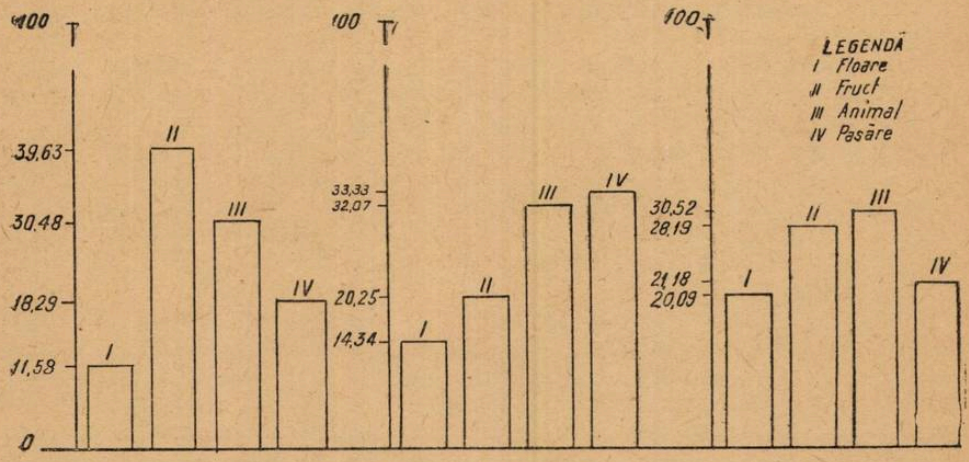


Fig. 1. Fig. 2. Fig. 3.

noțiuni, continuă să fie relativ scăzut și la celelalte grupe preșcolare: grupa mijlocie și grupa mare. Motivul de căpetenie care determină acest nivel scăzut constă în aceea că, sezisarea exemplelor individuale ce alcătuiesc sfera noțiunilor de „floare" și „pasăre" (respectiv diferitele flori ce le întîlnește copilul și diferitele păsări ce le vede) nu stîrnesc prea mult curiozitatea sa și nici dorința de a ști ce nume poartă acele flori sau acele păsări, denumirea lor efectuîndu-se cu multă ușurință de către copil („este o floare" sau „este o pasăre"). Cu totul altfel stau lucrurile cînd este vorba despre diferitele animale sau fructe ce le cunoaște copilul. În aceste cazuri, notele comune ce vor alcătui conținutul respectivelor noțiuni în plină dezvoltare la copil sînt oarecum ascunse acestuia. Nu orice fruct sau orice animal întîlnit de copil dă posibilitatea copilului, prin însăși alcătuirea sa exterioară, să fie categorisit cu ușurință: „este un fruct" sau „este un animal" și atîta tot! Copilul are nedumeriri aproape în fața fiecărui exemplar ce intră în componența sferei noțiunii de „fruct" și celei de „animal". Am întîlnit preșcolari mici — mai ales — care erau foarte mirați de înfățișarea cătîrului sau de înfățișarea unei banane. Aceste nedumeriri sînt exprimate de către preșcolari față de adulți și astfel ei au posibilitatea să-și îmbogățească permanent sfera noțiunilor de „animal" și „fruct". S-ar putea spune că la vîrsta preșcolară, tendința aceasta de creștere continuă a sferei noțiunilor de „animal" și „fruct" pe baza motivelor arătate mai sus, este în dauna precizării conținutului lor, în timp ce relativa precizie a conținu-

tului noțiunilor de „floare" și „pasăre" frînează îmbogățirea sferelor acestor două noțiuni.

Parcurgînd cu privirea, rezultatele obținute la grupa mijlocie, observăm o ușoară tendință de egalizare a cunoștințelor copiilor, în cele patru sectoare cercetate de noi, prin însemnata creștere a procentajului la noțiunile de „floare" și „pasăre". Se observă, de asemenea, o creștere a procentajului la noțiunea de „animal", dar și o scădere simțitoare la noțiunea de „fruct".

La grupa mare, tendința de egalizare a procentajelor obținute la cele patru noțiuni este foarte vădită. Este vorba desigur de rezultatele activităților organizate ce le desfășoară copiii în grădiniță sub conducerea educatoarelor: cunoașterea naturii înconjurătoare, îngrijirea „colțului viu" de către copii și altele. Cum se explică însă descreșterea procentajului la noțiunea de „fruct" și la noțiunea de „animal"? Este posibil oare ca preșcolarii mari să enumere mai puține exemple decît preșcolarii grupei mijlocii, cînd se pune problema ilustrării noțiunii de „fruct" sau cea de „animal"?

Desigur că nu poate fi vorba de acest lucru! Explicația este alta: preșcolarii mari sînt mult mai pretențioși față de răspunsurile ce le dau. Preșcolarul mic răspunde cam în felul următor cînd este pus să exemplifice noțiunea de „fruct": „Știu fructele: mere, pere, mere pădurețe și pere pădurețe, cireșe din grădină și cireșe amare...". După cum se vede, preșcolarul mic poate să enumere uneori multe exemple însă calitativ aceste exemple nu pot fi comparate cu ale preșcolarului mare fiindcă acesta foarte rar dă exemple asemănătoare cu cele de mai sus.

2. Pentru analiza rezultatelor obținute la experimentul al doilea ne vom referi la fiecare din subgrupele A, B și C, dar vom avea în vedere și grupa preșcolară în care se încadrează fiecare din aceste subgrupe. De la început trebuie să spunem că, rezultatele obținute stîrnesc nedumerire la prima vedere și totuși, lucrurile prezentîndu-se astfel în realitate este necesar să încercăm a găsi explicațiile cele mai potrivite. Rezultatele obținute la grupa preșcolarilor mici sînt înfățișate în fig. 4, 5, 6.

Grupa preșcolarilor mici (3 ~ 5 ani)

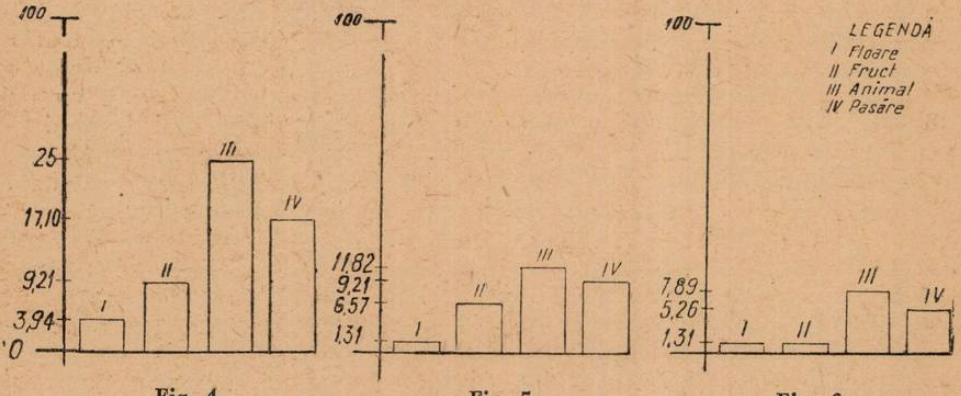


Fig. 4. Fig. 5. Fig. 6.

După cum se vede din aceste figuri, rezultatele diferă mult între subgrupele A, B și C. Global, rezultatele se eșalonează astfel: cele mai multe exemplificări le-au efectuat copiii care au fost ajutați de către experimentator prin rostirea exemplelor. Urmează apoi copiii din subgrupa B (ajutați de către experimentator prin prezentarea unor ilustrații) și în sfîrșit, copiii din subgrupa C la care experimentatorul a intervenit pentru a-i ajuta să concretizeze, prezentîndu-le obiecte și ilustrații.

Diferența de cuvinte-noțiuni de la subgrupa A la subgrupa B este înregistrată la noțiunea „animal" (de la 25% cît ne arată graficul subgrupei A, la 11,82% înfățișat de graficul subgrupei B), urmează noțiunea de „pasăre", apoi noțiunea de „fruct" și în sfîrșit noțiunea de „floare". Se observă că și la aceste noțiuni procentajul exemplelor noi date de către copiii care au fost ajutați prin prezentarea de ilustrații este ceva mai scăzut decît la copiii din subgrupa A care au fost ajutați de către experimentator doar prin pronunțarea cuvintelor corespunzătoare.

Trecînd la analiza procentajelor obținute la grupa C (amintim că aici au fost folosite obiecte și ilustrații în vederea ajutorării copiilor în operația de concretizare a noțiunilor respective), observăm că procentajele scad și mai mult față de cele obținute de către subgrupa A. Care sînt cauzele acestui regres? Ar fi normal ca obiectele prezentate copilului în scopul mai sus amintit, acționînd asupra mai multor analizatori să contribuie la reînviorarea unui număr mult mai mare de legături temporare decît ilustrațiile și incomparabil mai mare decît cuvintele! Or lucrurile se întîmplă tocmai invers: acțiunea cuvintelor pare mai eficace decît a celorlalți excitanți!

Să fie vorba încă de la această vîrstă despre manifestarea în toată plenitudinea lor a însușirilor cuvîntului? I. P. Pavlov ne spune: „Cuvîntul reprezintă pentru om un excitant condiționat tot atît de real ca și toți ceilalți excitanți comuni și cei de la animale. În același timp însă, cuvîntul este mai atotcuprinzător, neputînd fi comparat nici cantitativ, nici calitativ cu excitanții condiționați ai animalelor" [4]. Nu poate fi vorba chiar la vîrsta preșcolară despre acest caracter atotcuprinzător al cuvîntului. Aceasta ar necesita experiență îndelungată cu obiectele și fenomenele realității. Chiar I. P. Pavlov arată că proprietatea aceasta a cuvîntului de a semnaliza complex și multilateral realitatea înconjurătoare se datorește „vieții trăite anterior de către omul adult". Pe de altă parte, în timpul experimentelor noastre cu preșcolarii mici, am constatat de multe ori că acești copii nu cunoșteau în profunzime sensul cuvintelor cu care experimentatorul lucra. Astfel, un preșcolar mic (L. B. 4 ani), căruia i se enumeraseră cele cîteva nume de flori și trebuia să se gîndească și el să spună altele, a fost întrebat de către experimentator ce este „crizantema"? El a răspuns: „Știu! Este aia din perete". (Arăta către stemă). Iar un altul, spunîndu-i-se cuvîntul „barză", el a spus: „Se cumpără din piață" (se referea la varză). Iată deci că, neexistînd în întregime formată semnificația cuvintelor pe care le-a ascultat copilul,

[4] I. P. Pavlov, Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale, Edit. Acad. R.P.R., pag. 329, anul 1951.

nu poate fi vorba de un aport însemnat din partea lor în operația de concretizare a noțiunilor, sarcină pe care trebuie s-o efectueze copilul. Ce explicație poate avea totuși fenomenul prezentat mai sus?

Să urmărim rezultatele obținute de către grupa preșcolarilor mijlocii și să vedem dacă acest fenomen persistă și la această grupă (vezi fig. 7, 8 și 9).

Grupa preșcolarilor mijlocii (5 ~ 6 ani)

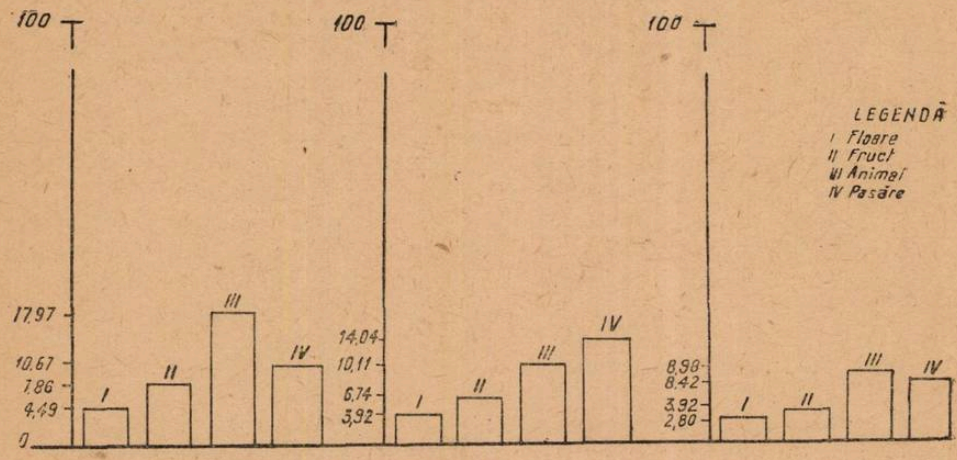


Fig. 7. Fig. 8. Fig. 9.

Comparînd rezultatele obținute de către subgrupele A și B ale grupei preșcolarilor mijlocii, observăm mici diferențe. Doar numărul de exemple obținut la noțiunea de „animal" de către subgrupa B, pare a fi suferit o scădere mai însemnată față de cel obținut de către subgrupa A, la aceeași noțiune.

Urmărind rezultatele obținute de către subgrupa C, sezisăm și aici o descreștere a procentajului. Deci, fenomenul întîlnit în grupa preșcolarilor mici se menține și la grupa preșcolarilor mijlocii, posibilitățile de concretizare a noțiunilor fiind mult mai mici atunci cînd se dă copiilor de mînuit obiecte și ilustrații, spre a-și aminti alte exemple în vederea ilustrării noțiunilor.

Intrucît fenomenul acesta nu se manifestă decît parțial la grupa preșcolarilor mari, vom încerca să găsim acum explicația prezenței sale la primele două grupe de preșcolari. Considerăm că numărul relativ mare de exemple, obținut la subgrupele A, ale grupelor de preșcolari mici și mijlocii, nu se datorește atît caracterului deosebit al cuvîntului ca excitant mult mai cuprinzător față de simplele ilustrații sau obiecte și ilustrații folosite la subgrupele B și C ale acelorași grupe de preșcolari, ci mai ales faptului că din punct de vedere al calităților sale fizice, cuvîntul este un excitant mult mai slab pentru preșcolari decît ilustrațiile sau obiectele. Ținînd seama de aceasta, înțelegem ușor de ce preșcolarii mici și mijlocii izbutesc să concretizeze mai bogat noțiunile atunci cînd

sînt ajutați de către experimentator, pe cale verbală, decît atunci cînd li se arată ilustrații sau li se dă de mînuit obiecte. Prin enumerarea verbală a exemplelor venită din partea experimentatorului, nu se provoacă decît o excitație obișnuită în primul sistem de semnalizare a copilului, iar posibilitatea de reținere a situațiilor concrete fiind restrînsă, reînviorarea legăturilor temporare, a întregului sistem de legături temporare ce stă la baza noțiunii respective se efectuează cu ușurință. În cazul cînd preșcolarul mic sau mijlociu este pus în situația de a mînui ilustrații sau obiecte ale realității, se exercită de către acestea o puternică acțiune mai ales asupra primului său sistem de semnalizare și în acest fel, se provoacă la acest nivel un proces puternic de excitație, care prin inducție inhibă total, sau măcar în parte, sistemul de legături temporare ce stă la baza noțiunii respective. De aceea, copilul ilustrează foarte sărac noțiunea respectivă, uneori se mulțumește să spună „alte fructe nu mai știu... acestea de pe masă sînt toate care le știu eu" sau „n-am mai văzut alte animale... numai pe cele din pozele acestea le știu și eu".

Este vorba de o puternică inducție negativă provocată la copiii preșcolari de vederea ilustrațiilor sau a obiectelor. Aceasta ne-o dovedește nu numai numărul scăzut al concretizărilor efectuate de către copiii din subgrupele B și C față de cei care au aparținut subgrupelor A, ci și simpla comparație a rezultatelor obținute de către acești copii, la experimentele de care vorbeam, față de primul experiment (chestionarea copiilor asupra noțiunilor respective, după ce ascultaseră povestirea). Cum este posibil ca în aceeași zi, copiii de vîrstă preșcolară mică și mijlocie să relateze atît de diferit în ceea ce privește cantitatea de exemple date pentru fiecare noțiune! Intervenția factorului oboseală asupra rezultatelor experimentului al doilea este exclusă, deoarece experimentul întîi se efectua după ora zece dimineața, iar experimentul al doilea după orele 16 — între timp copilul lua masa și se odihnea obligatoriu $1\frac{1}{2}$—2 ore. Cel mult am putea crede că subiecții noștri erau mai obosiți la experimentul întîi decît la experimentul al doilea. Rămîne deci ipoteza, că rezultatele experimentului al doilea la preșcolarii mici și mijlocii se datoresc în foarte mare măsură materialului pus la dispoziția copilului în scopul de a-i ajuta să concretizeze mai ușor noțiunile respective.

Este necesar să mai facem o ultimă observație privind comparativ rezultatele obținute de către subgrupele A și B ale grupei preșcolarilor mijlocii: procentajele acestor subgrupe nu diferă atît de mult între ele. Acest fapt ne determină să observăm că ilustrația nu mai constituie un excitant atît de puternic și cu urmări negative asupra operației de concretizare, efectuată de către copilul preșcolar din grupa mijlocie. Obținîndu-se rezultate apropiate la subgrupele A și B, ale grupei mijlocii, înseamnă că, educatoarele pot ajuta pe copii la operația de concretizare a noțiunilor pe cale verbală prin enumerarea cîtorva exemple sau prin prezentarea unor ilustrații ce înfățișează exemple din sfera noțiunii respective. Analizînd rezultatele obținute la grupa preșcolarilor mari (fig. 10, 11, 12), remarcăm o creștere a procentajelor obținute de către subgrupele B și C, față de subgrupa A, cu excepția rezultatelor obținute la noțiunea „fruct", unde procentajele continuă să rămînă scăzute.

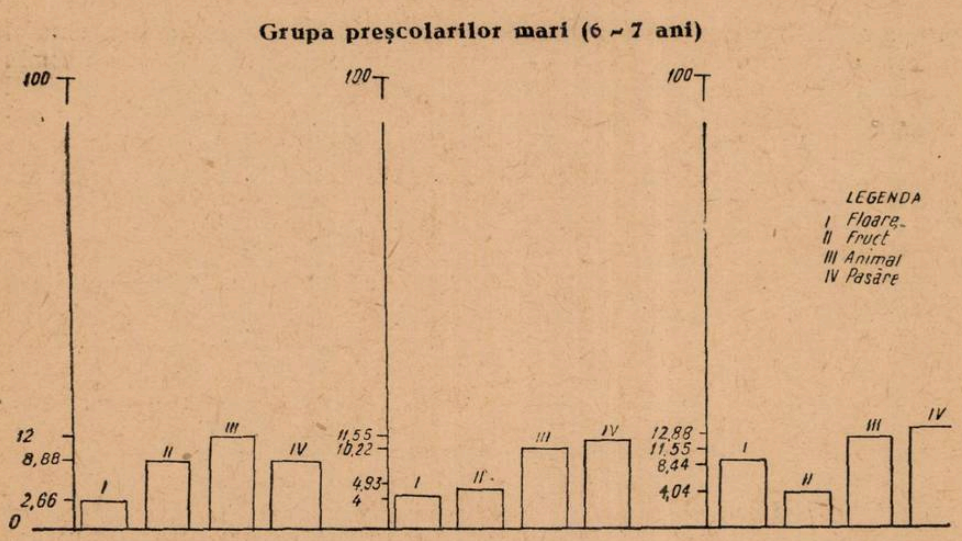


Fig. 10. Fig. 11. Fig. 12.

Rezultatele, apropiate ca procentaj, obţinute de către copiii subgrupelor B şi C în concretizarea noţiunilor de „animal" şi „pasăre" nu sînt atît de semnificative, deoarece ambele subgrupe au folosit ilustraţii în vederea concretizării acestor noţiuni. Este important însă de reţinut că procentajele obţinute de către subgrupa B la noţiunea „floare" este mult mai scăzut decît cel obţinut de către subgrupa C, la aceeaşi noţiune. Înseamnă că preşcolarii mari sînt ajutaţi mult prin vizionarea obiectelor şi mai ales prin mînuirea acestor obiecte în efectuarea operaţiei de concretizare a noţiunilor. Avînd în faţă cele cîteva flori pe care le-am folosit în experimentul nostru, copiii de grupă preşcolară mare au izbutit să-şi amintească cu uşurinţă şi alte flori. Ei spuneau: „Mai ştiu una tot roşie ca trandafirul... Îi spune mac" sau „Mai ştiu una care înţeapă la mînă ca şi trandafirul" etc. Este clar că încercînd să ajutăm preşcolarul mare în operaţia de concretizare a noţiunii de „floare" dîndu-i posibilitatea să vadă şi să mînuiască unele flori, noi determinăm focare de excitaţie în diferiţii analizatori ce conlucrează în vederea perceperii respectivelor flori: vizual, tactil, chinestezic, olfactiv. În acest fel, ajutăm iradierea electivă a procesului de excitaţie şi totodată înviorarea vechilor legături temporare aflate în scoarţa cerebrală a copilului.

De ce nu se întîmplă acelaşi lucru şi la noţiunea de „fruct". Figura 12 ne arată că atunci cînd prezentăm copiilor diferite fructe (obiecte reale), cu scopul de a-i ajuta să concretizeze apoi noţiunea de fruct, noi obţinem un procentaj ceva mai scăzut decît atunci cînd folosim ilustraţii (4,04% faţă de 4,93%). Dacă comparăm acest rezultat cu cel obţinut în cazul cînd am exemplificat doar verbal noţiunea respectivă, rezultatul ne apare şi mai scăzut (4,04% faţă de 8,88%). Cauza care determină acest procent redus de exemple noi, din partea preşcolarilor mari, rezidă din însăşi particularităţile obiectelor folosite în acest experiment: fructele.

Ele exercită o puternică influență asupra copiilor. De multe ori ei pun următoarea condiție experimentatorului: să li se dea voie să mănînce măcar o felie din mărul cu care se joacă și o să se poarte totdeauna frumos în grădiniță, o să răspundă frumos la întrebări. Ne dăm seama că într-o asemenea situație, copilul nu poate să facă abstracție de fructele prezente spre a se gîndi la altele pe care le-a văzut altă dată sau despre care a auzit vorbindu-se. Din acest motiv el răspunde: „Altele nu mai știu" sau „Am văzut eu și altele, dar astea îmi plac mai mult".

C. *Concluzii la rezultatele obținute. Consecințe pedagogice.* Terminînd cu înfățișarea rezultatelor obținute, trebuie să spunem că ipoteza formulată la începutul experimentelor noastre cu preșcolarii nu este valabilă decît în parte. Noi considerăm că, cu cît copilul este mai mic, cu atît ajutorul ce i se dă în operația de concretizare a noțiunilor, trebuie să se adreseze cu precădere primului sistem de semnalizare: senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor sale.

Avînd în vedere cele observate la subiecții noștri, nu mai putem susține acest lucru. Dimpotrivă, putem spune că, cu cît copilul este mai mic, cu atît el trebuie să fie ferit în momentul concretizării noțiunilor, de acțiunea stimulenților concreți, direcți, ce privesc noțiunile respective, aceștia favorizînd doar în mică măsură operația de concretizare pe care o efectuează copilul. Este mult mai rodnic ajutorul oferit preșcolarului mic în vederea concretizării noțiunilor pe cale verbală decît cel oferit prin prezentarea de ilustrații sau de obiecte ce se referă la sfera noțiunilor ce trebuie concretizate. Aceasta nu pentru că ar fi vorba, la vîrsta preșcolară mică, de un caracter atotcuprinzător al cuvîntului, ci mai ales pentru faptul că acest stimul neexercitînd o influență prea puternică asupra copilului, dă posibilitatea acestuia să-și amintească și alte exemplare ce se referă la noțiunea respectivă.

Preșcolarilor din grupa mijlocie li se poate oferi ca ajutor în operația de concretizare a noțiunilor, sau cuvinte ce denumesc unele exemplare care intră în alcătuirea sferei respectivelor noțiuni, sau ilustrațiile acestor exemplare, randamentul fiind aproape același. Cînd este vorba însă de preșcolarii mari, cercetările noastre dovedesc că acțiunea cuvîntului este scăzută față de acțiunea ilustrațiilor sau a obiectelor ce se referă la noțiunea respectivă. Iată că, abia la grupa preșcolarilor mari (6—7 ani), ipoteza noastră pare a fi valabilă. Este deci, recomandabil ca atunci cînd se încearcă concretizarea unor noțiuni de către acești copii și se întîmpină dificultăți, ei să fie ajutați mai ales prin prezentarea de ilustrații sau obiecte reale ce se referă la noțiunile respective, simplele exemple verbale fiind doar în mică măsură folositoare copilului.

În ce privește noțiunea de „fruct", copilul preșcolar întîmpină dificultăți serioase, cînd este vorba de concretizarea ei în prezența unor fructe reale. Considerăm că este bine să se acorde ajutor preșcolarilor în operația de concretizare a acestei noțiuni pe cale verbală sau prin prezentarea cîtorva ilustrații ce reprezintă diferite fructe.

Încercînd să formulăm aceste recomandări în vederea îmbunătățirii muncii cu preșcolarii, este cazul să ne întrebăm dacă nu cumva contra-

venim principiului intuitiv, utilizat și verificat de către zeci și sute de generații de pedagogi. Nu poate fi vorba de aceasta, deoarece recomandările noastre nu se referă la operația de familiarizare a copilului cu obiectele și fenomenele realității — moment în care știut este de toată lumea că folosirea obiectelor reale dă rezultate mult mai bune decît folosirea ilustrațiilor și incomparabil superioare simplei relatări verbale a profesorului, ci se referă doar la operația de concretizare a noțiunilor, stadiu oarecum distanțat de familiarizarea copilului cu obiectele individuale ce se referă la anumite noțiuni.

Încheind cele cîteva constatări cu privire la problema ce am studiat, ne permitem să formulăm o întrebare care se adresează în special fiziologiei nervoase superioare: Nu cumva rezultatele obținute în experimentele noastre se datoresc în mare măsură și reflexului de orientare diferit al preșcolarilor față de cuvinte, ilustrații și obiecte? Ar fi interesant de cercetat această problemă, totodată încercîndu-se a se sublinia diferențele ce există între cele trei grupe ale preșcolarității în această privință.

DE PESTE HOTARE

PARTIDUL COMUNIST FRANCEZ IN FRUNTEA LUPTEI PENTRU O ŞCOALĂ DEMOCRATICĂ IN FRANŢA

Aşa-numita „linie atlantică" după care s-au călăuzit guvernele reacţionare franceze din perioada postbelică şi care a avut pentru Franţa consecinţe negative incalculabile, a exercitat o influenţă nefastă şi asupra învăţămîntului. O dată cu subminarea prestigiului Franţei ca putere mondială, cu diminuarea autorităţii ei cîştigate de-a lungul unei glorioase istorii multiseculare, cu atacarea poziţiilor ei politice şi economice în lume, imperialiştii americani, cu sprijinul şi prin intermediul cercurilor reacţionare interne, au dezlănţuit o puternică ofensivă împotriva culturii şi, mai ales, împotriva şcolii franceze.

Poporul francez care a dăruit lumii pe Flaubert şi pe Maupassant, pe Diderot şi Rousseau, pe Eluard şi Pasteur, pe F. Joliot Curie, poporul care a determinat căderea Bastiliei şi victoria Comunei din Paris, poporul franctirorilor, poporul care a creat puternicul partid comunist, cel mai mare partid al Franţei, acest popor nu poate fi călcat în picioare, aşa cum şi-au închipuit monopoliştii iankey. Poporul francez apără astăzi cu fermitate independenţa şi libertatea patriei sale, spiritul ei, tradiţiile ei nobile, cultura ei umanistă, şcoala ei. În fruntea luptei poporului, stegar şi conducător înţelept, stă Partidul Comunist Francez.

Partidul marxist revoluţionar al clasei muncitoare organizează lupta învăţătorilor şi profesorilor francezi, a tineretului şcolar, a părinţilor elevilor şi studenţilor, a tuturor oamenilor muncii, împotriva forţelor reacţiunii care urmăresc înmormîntarea cuceririlor democratice ale poporului în domeniul învăţămîntului şi promovarea unui învăţămînt clerical, reacţionar.

Clasa muncitoare franceză şi gloriosul ei partid comunist se situează în fruntea luptei pentru o şcoală democratică, pentru o politică şcolară justă a statului, pentru un conţinut ştiinţific al învăţămîntului.

O trăsătură caracteristică a politicii şcolare a reacţiunii franceze constă în încercarea de a slăbi în mod sistematic şcolile laice de stat, sprijinite şi apărate de popor şi de a întări, în acelaşi timp, şcolile confesionale. Cîtă deosebire între politica şcolară a burgheziei din perioada cînd ea era o clasă ascendentă şi politica ei actuală, în condiţiile imperialismului! Atunci burghezia susţinea şcoala laică şi pe slujitorii ei, pentru a determina o cît mai largă pătrundere a ideologiei burgheze în rîndurile maselor populare. Astăzi, dimpotrivă, burghezia, legată de Vatican şi sprijinită în mod activ de imperialismul american, urmăreşte să distrugă şcoala laică şi să promoveze prin toate mijloacele şcoala confesională, deoarece aceasta din urmă constituie în mîna reacţiunii un instrument de luptă împotriva mişcării revoluţionare şi în primul rînd împotriva mişcării muncitoreşti şi a partidului comunist, organizatorul şi conducătorul luptei pentru apărarea şcolii laice.

În lupta sa permanentă pentru apărarea intereselor naţionale ale ţării şi pentru organizarea clasei muncitoare pe baza unui program de acţiuni concrete îndreptate împotriva politicii guvernelor reacţionare, Partidul Comunist Francez a acordat o deosebită atenţie rezolvării problemelor şcolii şi ale slujitorilor ei. Demascînd pas cu pas politica şcolară antinaţională a burgheziei, Partidul Comunist Francez a sădit şi a cultivat în masele populare, pe baza propriei lor experienţe dureroase, conştiinţa faptului că alături de înrăutăţirea neîncetată a condiţiilor lor de viaţă şi de muncă şi alături de pauperizarea neîntreruptă, înrăutăţirea condiţiilor de învăţătură nu se datoreşte unor împrejurări întîmplătoare şi trecătoare, ci este generată de însuşi sistemul exploatării capitaliste.

Cauzele înrăutăţirii situaţiei generale interne şi externe a Franţei sînt şi cauzele crizei în continuă agravare prin care trece în zilele noastre şcoala franceză. Ele trebuie căutate în politica nefastă a burgheziei de ploconire în faţa imperialismului american, de concesii sistematice faţă de monopoliştii de peste ocean, de renunţare la

independenţa naţională, de continuare şi intensificare a războiului nepopular dus împotriva Algeriei, de intensificare continuă a exploatării oamenilor muncii.

Este uşor de înţeles că o asemenea politică nu are nimic comun cu ridicarea nivelului cultural al poporului. Dimpotrivă, ea este contrară dezvoltării culturii naţionale şi în primul rînd dezvoltării şcolii. Pas cu pas, în mod sistematic şi premeditat, burghezia franceză, prin guvernele ei reacţionare, a lovit în vechiul principiu al laicităţii şi a împiedicat dezvoltarea democratică a şcolii.

Expresia cea mai concludentă a acestei politici şcolare o constituie numeroasele legiuiri antilaice promulgate de diferitele guverne care s-au perindat la cîrma ţării în cursul ultimilor nouă ani. Ce-i drept, în diferite etape, această politică a fost înfăptuită nu numai de guverne diferite, ci şi prin procedee concrete întrucîtva diferite şi prin metode diferite. Esenţa ei a rămas însă aceeaşi în permanenţă: o politică şcolară îndreptată împotriva Franţei, împotriva intereselor ei naţionale.

În 1948 majoritatea de dreapta din parlament a adoptat legile reacţionare ale lui Poinsot-Chapuis şi Poinsot-Chapuis-Deyxon. Guvernul a primit, prin aceste legi, mînă liberă să subvenţioneze şcolile private. S-a făcut astfel un mare pas pe drumul slăbirii şcolii laice. Partidul comunist a ripostat fără întîrziere, mobilizînd clasa muncitoare, cadrele didactice, părinţii tineretului şcolar, întreaga opinie publică democratică, în vederea apărării şcolii laice de stat, dar reacţiunea instalată la cîrma ţării a continuat seria măsurilor îndreptate împotriva progresului şcolii franceze.

În 1951, prin adoptarea legii Barangé, forţele reacţionare au iniţiat un atac de mari proporţii împotriva şcolii laice. Esenţa legii Barangé constă în crearea pentru stat a unor largi posibilităţi legale de finanţare a instituţiilor de învăţămînt confesionale. Finanţarea de către stat a şcolilor bisericii catolice era o veche dorinţă a burgheziei interesate să consolideze poziţiile Vaticanului. Adoptarea legii Barangé înseamnă împlinirea acestei dorinţe.

Legea Barangé constituie o expresie a ofensivei organizate de reacţiunea franceză, nu numai împotriva şcolii laice, ci şi împotriva întregului popor francez. Este semnificativ că pentru a se asigura finanţarea şcolilor catolice în conformitate cu prevederile acestei legi, s-a înfiinţat un impozit special. La scăderea continuă a salariului real al oamenilor muncii, la creşterea costului vieţii, la înrăutăţirea zi de zi a condiţiilor de viaţă şi de muncă ale poporului, la marele număr de impozite, s-a mai adăugat deci încă unul, menit să asigure statului burghez mijloacele financiare necesare subvenţionării şcolilor confesionale care stau în slujba intereselor reacţiunii.

Ca urmare a acestei politici a burgheziei, şcoala franceză trece printr-o criză gravă. Statul a mărit an de an alocaţiile pentru şcoala confesională, reducînd în mod sistematic fondurile şi aşa insuficiente destinate şcolii laice de stat. În 1950 bugetul educaţiei naţionale reprezenta abia 7,7% din totalul bugetului, în 1951 el reprezenta doar 6,6%, în 1952 numai 5,2%, iar în 1953 doar 5%. De remarcat că şi aceste alocaţii atît de infime n-au fost asigurate, deoarece în timpul anului ele au fost mereu micşorate. În 1952 de exemplu, ele au fost reduse în cursul anului cu 20 miliarde de franci. În ultimii ani alocaţiile pentru învăţămînt au fost mereu sacrificate în interesul înarmării şi al războiului în Algeria.

În prezent, situaţia materială a şcolii franceze este de-a dreptul îngrijorătoare. Ritmul construcţiilor este cu totul necorespunzător şi nu poate ţine pas cu degradarea localurilor şcolare. Burghezia cheltuieşte fonduri mult mai mari pentru armată şi poliţie, pentru spărgătorii de greve, decît pentru satisfacerea nevoilor slujitorilor şcolii. Salariile de mizerie ale cadrelor didactice au determinat o adevărată criză a recrutării de învăţători şi profesori. Insuficienţa salariilor a dus la admiterea în rîndul institutorilor a unui mare număr de suplinitori. Este uşor de înţeles că toate acestea exercită o puternică influenţă negativă asupra nivelului învăţămîntului francez. În ultimii ani absolvenţii şcolilor au terminat studiile avînd un nivel de cunoştinţe atît de scăzut, încît pînă şi presa reacţionară s-a văzut nevoită să dea alarma. Lucrurile au ajuns pînă acolo, încît în ţara care pe drept cuvînt se mîndreşte cu bogata ei tradiţie culturală şi ştiinţifică, astăzi, datorită politicii şcolare a burgheziei, se creează condiţii favorabile unei ofensive a obscurantismului şi inculturii. Reacţiunea nu se dă în lături de la a susţine că pentru tineretul francez este suficient să înveţe „a citi, a scrie şi a socoti".

Clasa muncitoare franceză, condusă de gloriosul ei partid comunist, a organizat lupta forţelor democratice ale ţării împotriva acestei ofensive periculoase pe care reacţiunea a dezlănţuit-o împotriva şcolii. Apărarea şcolii laice de stat constituie astăzi o problemă pentru a cărei soluţionare partidul comunist mobilizează tot ce are Franţa mai înaintat: vechi luptători pentru libertate şi independenţă — comunişti, socialişti, sau de altă apartenenţă politică —, muncitori, intelectuali, tineri şi vîrstnici, uniţi în jurul aceleiaşi idei nobile a grijii pentru viitorul patriei.

Tendinţa generală a poporului francez de a obţine schimbări hotărîte şi profunde, care se manifestă astăzi din ce în ce mai deschis şi cu mai multă vigoare, se referă şi la învăţămînt. Forţele democratice ale ţării apără cu fermitate principiul laicităţii şcolii şi exercită de ani de zile o puternică presiune asupra guvernelor care s-au perindat la cîrma statului, pentru înfăptuirea unei reforme a învăţămîntului pe baze democratice.

Opinia publică franceză îşi pusese mari speranţe în guvernul Guy Mollet. După cum se ştie, acesta a ajuns la putere în urma alegerilor parlamentare din 2 ianuarie 1956, în cadrul cărora au ieşit victorioase partidele de stînga. Programul electoral al lui Mollet a fost un program de stînga. Masele populare sperau că, ajuns la putere, cabinetul Guy Mollet se va deosebi de cele care i-au premers şi va întreprinde acţiuni menite să rezolve o serie de probleme, printre care şi aceea a învăţămîntului. Aceste speranţe erau cu atît mai mari, cu cît în timpul campaniei electorale candidaţii socialişti făcuseră alegătorilor un mare număr de promisiuni cu privire la o politică de apărare a şcolii laice. Poporul aştepta deci de la guvernul Mollet o politică şcolară naţională, franceză, o politică şcolară constructivă.

Lucrurile au luat însă o altă întorsătură. Curînd după ce s-au instalat în fotoliile ministeriale, membrii guvernului Mollet au renunţat la programul de stînga pe care îl fluturaseră înainte de alegeri şi au promovat aceeaşi politică atlantică, de dreapta, străină intereselor naţionale ale Franţei şi urîtă de poporul francez.

Politica şcolară a „socialistului" Guy Mollet arată în chip convingător că guvernarea cabinetului acestuia a fost pentru reacţiune mai folositoare decît a unuia făţiş reacţionar. Aşa se explică faptul că burghezia a sprijinit pe Mollet. Sînt concludente cuvintele lui Simonet, secretarul general al M.R.P., care a arătat că admiterea de către reacţiune a guvernului Mollet a urmărit „să evite un rău şi mai mare: predominarea comuniştilor". Aşadar guvernarea cabinetului „socialist" a lui Mollet n-a fost decît o abilă manevră în mîna duşmanilor de moarte ai socialismului. Reacţiunea a căutat, admiţînd cabinetul Mollet, ca prin mici concesii şi mari promisiuni, afişînd firma falsă a acestuia, să frîneze avîntul revoluţionar al maselor, să le calmeze, să prevină cotitura mai accentuată spre stînga care se întrezărea şi să asigure astfel răgazul necesar pentru a pregăti terenul pentru o nouă deplasare spre dreapta.

Bilanţul politicii şcolare a guvernului Guy Mollet este dezastruos. La adăpostul politicii acestuia, care se intitula fără ruşine „socialistă", a fost promovat un program şcolar caracteristic celor mai reacţionare guverne.

Şcoala franceză a fost menţinută într-o situaţie penibilă. Bugetul a rămas în continuare insuficient. Cererile cadrelor didactice cu privire la mărirea salariilor, la construirea de noi localuri şcolare etc. au rămas nesatisfăcute. Legile antilaice au fost menţinute, în ciuda promisiunilor de abrogare făcute înainte de alegeri. Refuzînd să anuleze legea Barangé, guvernul Mollet a sacrificat cauza laicităţii şcolii. Cît de nepopulară este această lege şi cît de mare este presiunea opiniei publice democratice pentru a determina abrogarea ei, se poate vedea cel mai bine din faptul că la 26 octombrie 1956 Adunarea Naţională Franceză a hotărît să includă pe ordinea de zi a dezbaterilor, discuţii în vederea anulării legii Barangé. Acest fapt reprezenta un mare succes al partizanilor şcolii laice, un succes al poporului francez. În timpul dezbaterilor a apărut în toată josnicia ei politica şcolară a lui Mollet. Sprijinit de forţele reacţionare din Adunare, Mollet a recurs la jocul abil al abţinerilor deputaţilor socialişti şi al voturilor contra din partea deputaţilor radicali. În felul acesta, prin abţinerea socialiştilor se micşora numărul voturilor deputaţilor de stînga în favoarea anulării legii Barangé, iar prin voturile contra ale radicalilor se crea impresia că toată răspunderea pentru nereuşita dezbaterilor trebuie să cadă asupra radicalilor. Guvernul „socialistului" Mollet trebuia să apară complet nevinovat, însă deputaţii comunişti au

demascat această manevră josnică. Poporul francez, tineretul țării, cadrele didactice, părinții elevilor au văzut odată mai mult care sînt adevărații apărători ai școlii naționale și care sînt groparii ei.

Poziția reacționară a cabinetului Mollet reiese clar și din evoluția proiectului de reformă a învățămîntului în timpul guvernării acestui cabinet. Proiectul inițial de reformă elaborat sub presiunea maselor populare a fost în repetate rînduri modificat, făcîndu-se concesii esențiale grupărilor de dreapta și în primul rînd M.R.P. Diversele propuneri, făcute mai ales în ultima perioadă a guvernării lui Mollet, poartă amprenta vizibilă a politicii de dreapta. Pînă la urmă guvernul Mollet n-a soluționat această problemă. Reforma învățămîntului cerută de popor pe baza necesităților actuale ale țării a rămas în stare de proiect, „meritul" guvernului Mollet constînd doar în ciuntirea și mutilarea proiectului inițial.

Profitînd de firma guvernului Guy Mollet, reacțiunea a depus eforturi susținute pentru a exercita influența sa ideologică asupra corpului didactic și pentru a izola învățătorimea de clasa muncitoare, singura forță socială capabilă să pună frîu reacțiunii și să apere școala laică și cadrele didactice. Burghezia franceză își dă seama că cei aproape 200.000 de învățători și învățătoare care activează în toate colțurile țării și se bucură de un binemeritat prestigiu în fața poporului reprezintă o mare forță. În toate bătăliile politice și sociale care se dau astăzi în Franța are o mare însemnătate de partea cui se situează învățătorimea: va merge ea alături de clasa muncitoare sau va servi direct ori indirect cauza burgheziei? Clasa muncitoare ține seama de această situație. Partidul comunist acordă o înaltă apreciere învățătorimii și se preocupă în mod consecvent de tot ceea ce îi interesează pe pedagogi. Comuniștii arată învățătorilor și profesorilor că numai clasa muncitoare și partidul ei marxist-revoluționar sînt în stare să conducă lupta pentru o Franță liberă, puternică și independentă, care să asigure școlii și pedagogilor adevăratul loc pe care îl merită în societate. Spre cinstea lor, mulți învățători și profesori înțeleg acest lucru și își unesc eforturile lor cu cele ale puternicei clase muncitoare din Franța.

În aceste condiții burghezia caută prin toate mijloacele să-și mențină influența asupra învățătorimii. Pentru a-și atinge acest scop, reacțiunea a căutat să lovească în unitatea de acțiune a comuniștilor și a socialiștilor, să dezorganizeze învățătorimea și s-o inducă în eroare, să demoralizeze o parte a pedagogilor, să micșoreze încrederea lor în clasa muncitoare, în partidul comunist, în cauza socialismului și, în felul acesta, să paralizeze lupta lor revendicativă ca parte integrantă a luptei generale a poporului împotriva regimului burghez.

Mijloacele utilizate de burghezie sînt dintre cele mai perfide. Arma preferată de care reacțiunea a făcut uz cu o deosebită forță în timpul guvernării lui Guy Mollet este diversiunea anticomunistă. Profitînd de evenimentele din Ungaria, reacțiunea, frecîndu-și mîinile de bucurie, a crezut că va putea să dea mișcării revendicative a cadrelor didactice o lovitură nimicitoare. Ofensiva declanșată în aceste împrejurări era menită să distragă atenția corpului didactic de la marile dificultăți create Franței de agresiunea împotriva Egiptului, de la situația din Algeria și de la starea îngrijorătoare a învățămîntului. Guvernul Guy Mollet spera că folosirea diversiunii anticomuniste îi va servi să camufleze răspunderea care îi revine în toate aceste probleme vitale ale Franței. De aceea el a utilizat la maximum radioul, televiziunea, presa. Cu ajutorul unor lozinci demagogice despre dreptate, despre libertate și independență națională, despre necesitatea de a apăra popoarele mici, despre internaționalism și alte idei care găsesc ușor drumul spre inima cadrelor didactice, burghezia a încercat să otrăvească conștiința învățătorimii franceze, să semene confuzii.

Cu o violență extremă a acționat burghezia împotriva Sindicatului Național al Institutorilor care cuprinde aproape întreaga învățătorime din Franța. Reacțiunea a căutat prin tot ce i-a stat la îndemînă să obțină izolarea învățătorilor comuniști, sperînd să repete manevra din 1930 cu privire la îndepărtarea comuniștilor din sindicate. S-a declanșat o furibundă campanie anticomunistă în S.N.I. și cu sprijinul activ al guvernului, conducătorii reacționari ai sindicatului și-au dat frîu liber. Ziarul „Școala liberă" alimenta în fel și chip isteria anticomunistă. Zeci de milioane de franci aparținînd caselor de ajutor reciproc și colectate în acele zile au fost utilizate în campania împotriva comuniștilor sau pentru finanțarea contrarevoluției din Ungaria.

Care a fost rezultatul acestei campanii? Ce atitudine a avut învățătorimea în fața acestui asalt al reacțiunii?

Bineînţeles se impune o diferenţiere. Cum era şi firesc elementele reacţionare s-au situat de partea reacţiunii, izolîndu-se de masa învăţătorimii. Un număr mic de pedagogi n-au putut rezista confuziilor ideologice şi politice răspîndite de propaganda reacţionară cu atîta dărnicie. În rîndurile acestora s-a manifestat o anumită descurajare. Imensa majoritate a cadrelor didactice a mers însă alături de clasa muncitoare şi de partidul ei comunist. În zilele grele, cînd reacţiunea se deslănţuise mergînd pînă la atacarea sediilor organizaţiilor progresiste şi la organizarea de atentate împotriva celor mai buni activişti, cînd burghezia miza pe slăbirea unităţii de acţiune a oamenilor muncii, majoritatea învăţătorilor a luptat pentru menţinerea coeziunii S.N.I. şi a tuturor organizaţiilor laice. Partidul Comunist Francez a ajutat învăţătorii şi pe toţi cei care sînt interesaţi în apărarea şcolii laice să înţeleagă că de unitatea de acţiune depinde în mare măsură succesul luptei lor.

În urma evenimentelor din Ungaria şi a atacului declanşat de reacţiunea franceză cu acest prilej împotriva organizaţiilor progresiste, cadrele didactice, alături de toţi oamenii muncii, au devenit şi mai conştiente de necesitatea menţinerii şi întăririi unităţii. În prezent comuniştii şi socialiştii acţionează tot mai des împreună în organizaţiile sindicale, în vederea soluţionării diferitelor probleme ale învăţămîntului. De remarcat că congresul S.N.I. care s-a ţinut în a doua jumătate a lunii iulie 1957 a avut loc sub semnul unităţii de acţiune şi în primul rînd sub semnul luptei unice a învăţătorimii pentru satisfacerea revendicărilor cadrelor didactice cu privire la îmbunătăţirea condiţiilor de trai şi pentru apărarea şcolii laice.

Se ştie că una din principalele piedici care stau în calea progresului economic şi social al Franţei şi care împiedică totodată soluţionarea dificultăţilor prin care trece şcoala franceză, este continuarea şi intensificarea războiului mişelesc împotriva poporului algerian. Mijloacele financiare necesare dezvoltării şcolii şi îmbunătăţirii condiţiilor de trai ale cadrelor didactice sînt în mod sistematic înghiţite de acest război colonialist care costă Franţa 1500 milioane de franci pe zi.

Burghezia recurge la mijloacele cele mai variate pentru a convinge învăţătorimea de utilitatea războiului din Algeria. În acest scop ea calcă în picioare cele mai nobile sentimente patriotice ale cadrelor didactice, prezentîndu-le măcelul din Algeria drept o problemă de „însemnătate naţională". Pentru a justifica această aventură, care poate împinge ţara pe drumul unui regim poliţienesc, reacţiunea prezintă acţiunile ei în Algeria sub falsa denumire de „misiune civilizatoare" a Franţei. Despre ce misiune civilizatoare este vorba o arată foarte bine zecile de mii de patrioţi algerieni ucişi, milioanele de analfabeţi, starea de incultură, misticism şi obscurantism în care este menţinută populaţia de culoare. Cît de civilizatoare este misiunea Franţei pe pămîntul algerian o arată în chip convingător atitudinea colonialiştilor faţă de învăţătorii algerieni care se situează în primele rînduri ale patrioţilor care luptă pentru independenţa şi libertatea ţării lor. Am avut prilej să stau de vorbă cu cîţiva dintre aceşti învăţători. În ochii lor, în vorbele lor, în fermitatea lor am văzut hotărîrea poporului algerian de a-şi elibera patria. Mulţi învăţători algerieni luptă pe front împotriva colonialiştilor. Alţii, gata oricînd să apere copiii care le-au fost încredinţaţi, împărtăşesc fiilor celor ce muncesc lumina cărţii. Mulţi învăţători algerieni au fost arestaţi şi internaţi în lagăre sau expulzaţi în Franţa.

Învăţătorii algerieni şi colegii lor din Franţa se pronunţă şi luptă pentru încheierea păcii în Algeria, pentru a determina recunoaşterea drepturilor poporului algerian la libertate şi independenţă naţională, ceea ce ar corespunde atît intereselor vitale ale Franţei, cît şi celor ale Algeriei, precum şi intereselor arzătoare ale şcolii celor două ţări.

Alături de clasa muncitoare, învăţătorii francezi participă activ la lupta pentru pace în Algeria. Ei au organizat cele mai felurite acţiuni împotriva continuării războiului. În organizaţiile sindicale ei au votat numeroase moţiuni şi rezoluţii înfierînd crimele înfăptuite de colonialişti şi cerînd încetarea ostilităţilor şi recunoaşterea independenţei Algeriei, iar în procesul de învăţămînt mulţi învăţători francezi au dezvăluit tineretului adevărul cu privire la situaţia din Algeria. Acţionînd împreună, învăţătorii comunişti şi socialişti reprezintă o mare forţă, care sub conducerea partidului comunist va juca şi de acum înainte un rol însemnat în lupta pentru o justă rezolvare a problemei algeriene şi a tuturor celorlalte probleme de care depinde şi soarta învăţămîntului

francez. Conduşi de partidul comunist, pedagogii francezi vor continua lupta pentru a impune statului o politică democratică în domeniul învăţămîntului.

Guvernul Guy Mollet a fost măturat de la cîrma ţării. Politica lui şcolară a rămas însă. Succesorul lui Mollet, Bourgès-Mannoury care şi-a început guvernarea prin introducerea de noi impozite, prin ratificarea acordurilor „micii Europe", prin introducerea regimului legilor excepţionale, nu s-a dovedit cîtuşi de puţin drept sprijinitor al şcolii laice. Dimpotrivă. Iată un exemplu convingător: În seara zilei de 26 iulie 1957, Bourgès-Mannoury s-a grăbit să dea citire, de la tribuna Adunării Naţionale, mesajului guvernamental de închidere a sesiunii parlamentare. În felul acesta, prin intrarea parlamentului în vacanţă, deputaţii n-au fost lăsaţi să termine discuţiile în jurul problemei proiectului reformei şcolare. De numele lui Bourgès-Mannoury este legată astfel amînarea fără termen a acestor discuţii.

Reacţiunea a reuşit să trimită parlamentul în vacanţă şi să amîne discutarea unei probleme vitale pentru interesele şcolii franceze. Ea nu va reuşi însă niciodată să înşele poporul francez, cadrele didactice, tineretul şcolar, întreaga opinie publică democratică, interesată în progresul culturii şi şcolii franceze.

Opinia publică democratică franceză nu aşteaptă soluţionarea problemei învăţămîntului nici de la guvernul prezidat de radical-socialistul Felix Gaillard. Politica acestuia, de continuare a războiului în Algeria, de sporire a preţurilor, de reducere a alocaţiilor bugetare pentru problemele social-culturale loveşte direct şi în şcoala laică şi în slujitorii acesteia. Este grăitor faptul că la numai o săptămînă după ce Adunarea Naţională Franceză a confirmat componenţa guvernului Gaillard şi a aprobat programul acestuia, a avut loc o puternică grevă a profesorilor de licee, colegii şi şcoli tehnice din Franţa care au cerut îmbunătăţirea situaţiei lor materiale.

Lupta cadrelor didactice ia amploare. În rîndurile lor se manifestă o puternică voinţă revendicativă. Pedagogii francezi sînt hotărîţi ca luptînd alături de clasa muncitoare, sub conducerea partidului comunist, să obţină ridicarea prestigiului profesiunii lor, să apere demnitatea lor, să salveze şcoala laică. Prin presă şi în special prin buletinele departamentale ale S.N.I., prin moţiuni şi scrisori, prin mitinguri şi adunări, cadrele didactice cer conducătorilor sindicali socialişti să acţioneze de comun acord cu comuniştii, cu hotărîre, în direcţia unei puternice activităţi revendicative, în direcţia apărării intereselor învăţătorilor şi ale şcolii.

În acelaşi timp, pedagogii progresişti, în frunte cu comuniştii, luptă pentru un conţinut democratic, ştiinţific al învăţămîntului francez. Partidul Comunist Francez se opune tendinţelor clericale reacţionare, promovînd ideile înaintate ale pedagogiei socialiste. Revista „L'école et la nation" publică în mod regulat o rubrică pedagogică, dezbătînd probleme ale instrucţiei şi educaţiei, antrenînd la aceste dezbateri un însemnat număr de cadre didactice, organizînd discuţii despre manualele şcolare etc. Revista publică de asemenea informaţii despre şcoala sovietică şi popularizează literatura progresistă pentru copii şi tineret.

Partidul Comunist Francez, moştenitorul legal şi singurul apărător al bogatei moşteniri culturale progresiste a poporului francez, doreşte ca şcoala franceză contemporană să devină o demnă continuatoare a acestei moşteniri. De aceea el luptă neobosit pentru a determina o politică de stat în domeniul învăţămîntului în conformitate cu interesele naţionale ale Franţei, cu interesele poporului francez.

Prof. ION DRAGU

BIBLIOGRAFIE

J

1. Maurice Perche: „Le Partie et les instituteurs". (Cahiers du communisme, nr. 5/1957).
2. — : Congrès du syndicat national des instituteurs. (L'Humanité, 4/VII 1956, pag. 5).
3. — : „9.000 classes manqueront", „La surcharge des classes". (L'Humanité, 12/IX 1956, pag. 8).
4. André Laloue: „Rentrée 1956 à Paris" (L'Humanité, 17/IX 1956).
5. Jean Le Lagadec: „Une raison essentielle de la crise de recrutement des enseignents". (L'Humanité, 6/IX 1957, pag. 4).
6. E. S. Livşit: „Ofensiva reacţiunii împotriva şcolii franceze şi rezistenţa forţelor democratice". (Analele Romîno-Sovietice, Seria Pedagogie-Psihologie nr. 4/1954).

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ DE LA PRAGA DEDICATĂ LUI J. A. KOMENSKY

Hotărîrea **Consiliului Mondial al Păcii**, urmată de aceea a **UNESCO-ului**, de a comemora pe J. A. Komensky, cu prilejul împlinirii a trei sute ani de la apariția la Amsterdam, în 1657, a grandioasei sale lucrări **„Opera didactica omnia"**, n-a surprins de fel pe cei care cunosc valoarea acestui mare gînditor ceh.

Cu acest prilej, partidul și guvernul Republicii Cehoslovace — împreună cu prezidiul Academiei de științe și cu alte instituții cu caracter cultural și reprezentativ de masă — au făcut tot ceea ce era necesar pentru o cît mai amplă și mai demnă traducere în fapt a acestei idei.

S-a format, astfel, la Praga, un **„Comitet internațional pentru pregătirea conferinței internaționale asupra vieții și operei lui J. A. Komensky"**, care să lucreze împreună cu Comisia Academiei de Științe a Cehoslovaciei pentru comemorarea lui J. A. Komensky. În acest scop, s-a alcătuit un program vast și unitar, din care, pînă în prezent, s-au înfăptuit patru mari acțiuni, sub egida acestor două foruri.

Pe plan intern — în Republica Cehoslovacă: 1. Organizarea și inaugurarea, în iunie 1957, într-una din cele mai mari săli ale palatului Wallenstein din Praga, a unei expoziții asupra vieții și operei acestui mare gînditor și educator ceh; 2. Retipărirea prin fotolitografiere a marei lucrări „Opera didactica omnia", apărută la Amsterdam, în 1657, în aceeași formă și în aceeași mărime cu ediția princeps.

Pe plan internațional, s-au produs, de asemenea, două mari manifestări: **Prima** a fost trimiterea unei delegații a Comitetului internațional la Lesnō, în Polonia, patria adoptivă a lui Komensky — unde marele pedagog a trăit aproape 30 ani, meditînd și scriind cea mai mare parte a operelor lui — pentru a aduce un omagiu de recunoștință poporului polonez, care a adăpostit și a ocrotit, în timpul războiului de 30 de ani, **Comunitatea religioasă a Fraților Cehi.**

A doua mare manifestare a fost **„Conferința internațională a oamenilor de știință comeniologi"**, ținută la Praga între 23—29 septembrie 1957.

Atît prin modul cum a fost organizată, cît și, mai ales, prin ceea ce a căutat să pună în lumină — cinstirea memoriei unuia dintre cei dintîi și cei mai mari protagoniști ai ideii de pace și de înfrățire a popoarelor prin educație și cultură — conferința aceasta a fost una dintre cele mai grandioase.

Deschiderea ei s-a făcut la 23 septembrie 1957, în aula cea mare, **Carolinum**, în vechiul palat al Universității din Praga, cu un fast deosebit. A prezidat academicianul **M. I. Mukarovsky**, președintele „Comitetului internațional pentru comemorarea lui J. A. Komensky", care, în cuvîntul său de deschidere, a salutat pe participanții la conferință și, în primul rînd, pe oamenii de știință străini, care au făcut sacrificiul de a veni, cei mai mulți, de la distanțe de mii de kilometri, pentru a cinsti în chip deosebit memoria marelui gînditor, filozof și pedagog ceh, J. A. Komensky.

A vorbit, apoi, **profesorul Jean Thomas**, reprezentantul UNESCO-ului, care a arătat că țelurile pentru care a luptat Comenius sînt însăși țelurile care justifică existența acestei instituții și că, astfel fiind, este firesc ca aceia care o reprezintă să vină și să aducă omagiul lor de recunoștință față de memoria acestui strălucit fiu al poporului ceh.

S-a trecut apoi la prezentarea comunicărilor științifice, care au tratat următoarele teme principale: **„J. A. Komensky și cultura cehoslovacă"; „Importanța internațională a operei lui Komensky"; „Arta și limba în opera lui J. A. Komensky"; „Sforțările lui Komensky pentru a crea o societate mai bună".**

După aceea, **academicianul Otokar Chlup** a ținut cea dintîi comunicare științifică, tratînd despre **„Un nou portret al lui J. A. Komensky"**. Ideea centrală a comunicării este că rar s-a putut vedea o operă mai unitară — în ce privește concepția ei pe de-o parte și realizarea ei pe de altă parte — decît aceea a lui Komensky. S-a arătat că, de fapt, nu este vorba de fixarea unui nou portret, ci, mai ales, de ceea ce trebuie să facem, pentru a ajunge la o cît mai justă cunoaștere a acestui mare gînditor. De aceea — a arătat vorbitorul — conferința de la Praga a avut ca prim scop să deștepte conștiința amploarei și a profunzimii operei pansofice și educative a lui Komensky pentru evoluția culturii cehe și importanța acestei culturi în evoluția culturii mondiale. Această lucrare vastă nu se poate face decît cu forțe unite, venite de pretutindeni și

care să ţină seama, în munca lor, de noile descoperiri privind viaţa şi opera lui Komensky.

În tratarea problemei **„J. A. Komensky şi cultura cehoslovacă"**, au luat cuvîntul: **Prof. Dr. M. J. Hrabác** (Brno) tratînd despre **„Locul lui Komensky în evoluţia culturii cehe"**; **Dr. M. J. Vana** (Republica Cehoslovacă) tratînd despre **„Educaţia cehă înainte de Komensky"**; **Prof. M. Ján Caplovic** (Republica Cehoslovacă), tratînd despre **„J. A. Komensky şi Slovacia"**.

Luînd cuvîntul în cadrul tratării problemei **„Importanţa internaţională a operei lui Komensky"**, **Prof. Dr. Robert Alt** (R.D.G.) a vorbit despre **„J. A. Komensky şi influenţa sa asupra culturii germane"**, subliniind seriozitatea cu care a privit Komensky problemele timpului său şi modul în care a căutat să le influenţeze temeinic, pe linia progresului.

Prof. Dr. Bogdan Suchodolsky (Varşovia), vorbind despre **„Natura şi importanţa pedagogiei lui Komensky în istoria gîndirii pedagogice"**, a ajuns la concluzia că, graţie lui Komensky, pedagogia a încetat de a fi doar o simplă adunare de observaţii asupra educaţiei, ci a intrat pe calea transformării ei în ştiinţă.

Prof. Dr. D. O. Lordkipanidze (U.R.S.S.) a făcut comunicarea despre **„J. A. Komensky şi pedagogia sovietică"**, arătînd că pedagogia sovietică ia ca punct de plecare tot ce e pozitiv în experienţa pedagogică a trecutului şi, ca atare, ea socoteşte pe Komensky ca unul dintre marii pedagogi clasici.

De asemenea, **academicianul J. A. Kairov** (U.R.S.S.) a vorbit despre **„Cercetarea în spirit creator a ideilor lui Komensky prin ştiinţa contemporană"** şi a arătat că, alături de savanţii cehi şi germani, savanţii ruşi au cercetat şi popularizat opera lui Komensky şi că pentru a aprecia just opera lui Komensky, trebuie să cercetăm condiţiile istorice în care ea s-a produs.

Prof. Dr. I. D. Bernal (Marea Britanie), înfăţişînd subiectul **„J. A. Komensky şi ştiinţa"**, a arătat că ceea ce au fost Descartes şi Fr. Bacon de Verulam în filozofie şi în metodologia ştiinţifică, a fost Komensky în pedagogie în general şi în didactică în special.

Prof. Dr. Bartolomeu Popescu (R. P. Romînă) a vorbit despre **„Influenţa ideilor lui Komensky asupra şcolii şi pedagogiei romîneşti"**, arătînd că ţara noastră a avut norocul de a fi, într-un anume fel, în contact direct cu marele pedagog ceh, datorită faptului că el a trăit, timp de patru ani, în Saros-Patak, o localitate situată în Ungaria, dar care, în vremea aceea, făcea parte din Principatul Transilvaniei, care avea conducere autonomă, fiind pus sub directa suzeranitate a Sultanului. Însă, din cauza situaţiei politice din vremea aceea, Romînii n-au profitat, atunci, aproape de fel, de pe urma ideilor atît de înaintate ale lui Komensky. În schimb, în epoca lor de redeşteptare naţională, în secolul al XIX-lea şi, mai ales, în timpul luptelor ce au purtat pentru dreptul de a obţine şcoală în limba lor maternă, ei s-au bizuit pe marea autoritate a lui Komensky. Influenţa — pe linie ştiinţifică — a ideilor lui Komensky asupra pedagogiei romîneşti s-a făcut pe cale indirectă, prin însuşirea culturii pedagogice germane, care, la rîndul ei, a suferit din plin influenţa lui Komensky.

Prof. Dr. Raul Cordero Anador (Mexic), vorbind despre **„Răsunetul ideilor lui Komensky în organizarea şcolară şi în pedagogia ştiinţifică a Mexicului"**, a înfăţişat cele ce s-au făcut în Mexic, pe temeiul ideilor lui Komensky, afirmînd că există în această ţară o mare şi sinceră admiraţie pentru opera lui Komensky şi se lucrează la cercetarea şi adîncirea ideilor lui. În cadrul aceleiaşi teme generale au mai făcut comunicări importante: **Prof. Dr. Lucasz Kurdibacha** (Varşovia), **Dr. György Gerib** (Ungaria), **Prof. Dr. Giovani Caló** (Italia).

În a patra zi a conferinţei, comunicările au avut ca temă centrală **„Arta şi limba în opera lui J. A. Komensky"**. După comunicarea ţinută de **Prof. Dr. Antonin Sychra** (Praga) despre **„Importanţa artei în opera lui J. A. Komensky"**, au urmat comunicările ţinute de **Prof. Dr. V. Skalicka** (Brno) despre **„J. A. Komensky ca lingvist"**, şi de **Prof. Dr. V. T. Miskovska** (Praga) asupra **„Panglotiei"**. Ultimele două comunicări au pus în lumină temeinica pregătire a lui Komensky în domeniul lingvisticei şi, totodată, preocuparea lui de a crea o limbă universală — panglotia — pentru ca oamenii, cel puţin conducătorii şi învăţaţii să se poată înţelege între ei, spre binele popoarelor.

În cadrul discutării problemei **„Sforţările lui Komensky pentru a crea o societate mai bună"**, au prezentat comunicări: **Prof. Dr. M. G. Schilfert** (R. D. G.) despre

„Statul, dreptul și relațiile internaționale după J. A. Komensky"; Prof. Dr. J. Branbora (Praga) despre „Starea actuală și scopurile de viitor ale Comeniologiei"; Prof. Dr. Stanciu Stoian (R. P. Română) despre „J. A. Komensky filozof și pedagog al păcii"; Dr. Josef Polisensky (Praga) despre „Sforțările lui Komensky pentru înțelegerea și unirea oamenilor"; Prof. Dr. Jirina Popelova despre „Raporturile lui Komensky cu marile probleme sociale și politice ale timpului său".

Prof. Dr. Stanciu Stoian (R. P. Română), după ce a adus mai întîi un salut călduros conferinței comeniologilor, din partea „Comitetului național pentru apărarea păcii" și a pedagogilor din R. P. R., în comunicarea prezentată despre „J. A. Komensky filozof și pedagog al păcii", a arătat că problema păcii pentru întreaga lume are o istorie simplă, cu două mari faze: una înainte de Marx — neștiințifică, alta după Marx — științifică. În continuare, vorbitorul a arătat că, înainte, filozofia stăpînilor socotea războiul ca ceva absolut necesar, pacea fiind un armistițiu accidental. Popoarele, însă, gîndesc altfel; visul lor e pacea. Komensky dorea egalitatea și pacea pentru toți; el nu se despărțea de popor și în tot ce făcea se inspira din nevoile poporului. El susținea că, pentru a crea pacea, e necesar să-i simțim binefacerile, iar aceasta nu se poate obține decît pe calea culturii și a educației. În „Scrisori către cer", Komensky înfățișează revolta săracilor împotriva soartei nedrepte, care dă unora totul și altora nimic. În „Labyrintul lumii și paradisul inimii", el înfierează războiul și arată că pacea înseamnă viață liberă și liniștită. Pentru a obține pacea între popoare, este necesar un areopag al lumii, alcătuit din oameni de știință (înțelepți) din toate țările. Cauza neînțelegerilor este ignoranța, pe cînd știința e lumina oamenilor.

Din comunicările prezentate de Dr. Josef Polisensky (Praga) și de Prof. Dr. Jirina Popelova a reieșit cît de clar a văzut Komensky, în foarte multe privințe, calea de urmat și mijloacele de folosit pentru înfăptuirea unei lumi iubitoare de pace și de progres.

Ședința de închidere a conferinței s-a desfășurat cu un fast deosebit. Participanții au rămas impresionați de intonarea vechiului imn al universității, cîntat de fanfara și corul studențesc al acestei bătrîne instituții de înaltă cultură, de apariția grupului de heralzi îmbrăcați în costumele evului mediu, purtînd stema universității din Praga și stemele tuturor facultăților.

Ședința a fost deschisă de academicianul Otokar Chlup, apoi a vorbit Dr. Frantiszek Kahuda, ministrul învățămîntului și al culturii din R. Cehoslovacă, care a mulțumit oamenilor de știință străini, cum și celor cehoslovaci, pentru lucrările atît de interesante, la care au luat parte, scoțînd în evidență importanța ideii pe care o reprezintă azi, în întreaga lume, numele lui Komensky.

Au vorbit apoi — în numele participanților la conferință — academicianul J. A. Kairov (U.R.S.S.) și Prof. Dr. Giovani Caló (Italia), care au mulțumit pentru primirea și atenția de care s-au bucurat congresiștii.

Cuvîntul de închidere l-a rostit academicianul J. Mukarovsky, în calitate de președinte al „Consiliului cehoslovac pentru apărarea păcii", mulțumind tuturor celor care s-au ostenit pentru buna reușită a conferinței și, în primul rînd, oamenilor de știință străini, veniți să onoreze în chip deosebit memoria marelui fiu al Patriei Cehoslovace. După aceea a declarat închisă cea dintîi conferință internațională a Comeniologilor.

A doua zi toți participanții la conferință au plecat într-o excursie științifică, în principalele localități în care a trăit Comenius, acest mare educator al tuturor neamurilor.

Prof. Dr. BARTOLOMEU POPESCU

NOTE

A XX-a Conferință internațională ordinară privind învățămîntul public

În iulie 1957 a avut loc la Geneva (Elveția) cea de a XX-a Conferință internațională ordinară privind învățămîntul public. După cum s-a comunicat, la cea de a XIX-a Conferință internațională au fost discutate problemele referitoare la inspecția școlară, problemele referitoare la predarea matematicii în școala medie și referatele țărilor participante privind dezvoltarea învățămîntului public în anul școlar 1956—1957.

În concluziile Conferinţei au fost incluse şi recomandaţiile către Ministerele învăţămîntului din toate ţările participante privind inspecţia şcolară şi predarea matematicii în şcoala medie.

La ordinea de zi a celei de a XX-a Conferinţe internaţionale privind învăţămîntul public au fost fixate următoarele probleme: 1) Despre situaţia construcţiilor şcolare şi 2) Despre pregătirea profesorilor pentru şcolile pedagogice. În afară de acestea, conform tradiţiei deja stabilite, a treia problemă au constituit-o referatele pe ţări în legătură cu concluziile ce s-au desprins la sfîrşitul anului şcolar 1956—1957.

La această Conferinţă a participat şi ţara noastră (tov. Gh. Ploeşteanu), delegaţia U.R.S.S şi delegaţii din ţările de democraţie populară. Asemenea conferinţe, la care au participat mai bine de 70 de ţări din întreaga lume, au o deosebită însemnătate ca sursă de informare oficială asupra situaţiei învăţămîntului în diversele ţări ale lumii pe ultimul an. Ele asigură întărirea contactului şi înţelegerea reciprocă dintre lucrătorii învăţămîntului din diferite state participante.

Din păcate, între participanţii la Conferinţă n-a fost reprezentată delegaţia R. P. Chineze, al cărei loc l-a ocupat clica ciankaişistă, din vina organizatorilor, în special a UNESCO. N-au fost de asemenea reprezentate nici alte ţări, ceea ce a lipsit pe participanţii la conferinţă de posibilitatea informării lor asupra situaţiei învăţămîntului public în ţările respective.

Învăţămîntul în Maroc

Îndelungata stăpînire colonialistă n-a adus înflorirea poporului din Maroc. Colonialiştii s-au îngrijit de veniturile lor, iar nu de ridicarea nivelului de trai material şi cultural al marocanilor, ceea ce a făcut ca populaţia localnică să trăiască într-o neagră mizerie, să fie lipsită cu desăvîrşire de ajutorul medical, să fie privată de instrucţie şi cultură. Chiar după datele stăpînilor colonialişti, un medic deserveşte 26.000 oameni, iar în localităţile săteşti deserveşte 120.000 locuitori.

O mare parte a populaţiei din Maroc era analfabetă. Numai o cincime din copiii de vîrstă şcolară aveau posibilitate să înveţe la şcoală, iar învăţămîntul mediu şi superior era accesibil doar europenilor şi unei mici părţi din populaţia musulmană privilegiată.

Începînd cu primăvara anului 1956, cînd ţara a devenit independentă, s-a pus în faţa guvernului problema dezvoltării şcolii. În interviul său dat reprezentanţilor de presă, ministrul învăţămîntului din Maroc — Mahomed el Fassi — a relatat planurile de dezvoltare a şcolii din Maroc. El a arătat că în noul an şcolar în şcolile musulmane se va începe o acţiune hotărîtă pentru ca predarea în şcoli să se facă în limba arabă, respectîndu-se specificul naţional. Pînă acum activităţile şcolare s-au desfăşurat în limba franceză şi numai la lecţiile de coran şi de limbă clasică arabă se vorbea în limba arabă. Ministrul a subliniat că schimbările în programa şcolară nu vor duce în nici un caz la discreditarea pedagogilor nemusulmani. Fiecăruia o să-i fie încredinţată o muncă în conformitate cu calificarea sa şi nici un profesor nu va fi înlăturat. Guvernul marocan are mare nevoie de cadre de pedagogi, pentru că astăzi mai mult de un milion şi jumătate de oameni sînt neştiutori de carte.

Sarcina predării în limba arabă în şcoli constă mai ales în aceea că, contrar practicii curente, în clasele pregătitoare şi în şcoala de bază copiilor li se vor da cunoştinţele principale de limba arabă. În acelaşi timp, în şcolile de stat şi particulare rămîne obligatorie predarea limbii franceze.

În anii următori se propune a se stabili ca elevilor marocani să li se facă predarea lecţiilor în 20 ore pe săptămînă în limba arabă şi 10 ore în limba franceză. Lecţiile de limba arabă în şcolile franceze (în ele fiind şi elevi marocani), în care înainte se studia şi dialectul arab doar în mică măsură, se vor preda mai tîrziu. În şcolile israelite, de asemenea, se va face predarea 20 ore pe săptămînă în limba arabă şi 10 ore în limba franceză.

Asigurarea acestei programe întîmpină o serie de greutăţi. Astfel, se pune în primul rînd problema ridicării calificării profesorilor autohtoni (al căror număr în comparaţie cu al pedagogilor francezi, din păcate, nu prea este mare); de asemenea, sînt necesare localuri de şcoli.

CONSULTAŢII - DISCUŢII - CRONICĂ

PROCEDEE PRACTICE PENTRU PREDAREA NOŢIUNILOR DE CRONOLOGIE IN CLASELE V — VII

Prof. KOVACH GÉZA
Şcoala medie nr. 3
Arad

Înţelegerea fenomenelor istorice şi interpretarea justă a relaţiilor economico-sociale şi a raporturilor de cauzalitate, de către elevi, se poate asigura numai prin însuşirea temeinică a noţiunilor de cronologie.

Predarea datelor cronologice în bune condiţii şi după un sistem bine organizat se poate realiza numai pe baza unui serios studiu pedagogic.

Lecţiile de istorie din clasele a III-a şi a IV-a nu dau elevilor o înfăţişare amplă despre evoluţia societăţii omeneşti. Ei îşi însuşesc termenii de societate omenească, clase, lupta de clasă etc., dar într-o foarte mică măsură înţeleg sensul lor. De asemenea, într-o oarecare măsură primesc lămuriri şi despre dezvoltarea cronologică a istoriei patriei noastre.

Începînd din clasa a V-a, elevii fac cunoştinţă cu întreaga dezvoltare a societăţii omeneşti, cu istoria universală.

În şcoala şi istoriografia burgheză învăţarea datelor cronologice a fost o cerinţă bine determinată şi, desigur, cerinţele şcolii burgheze se deosebesc fundamental de cerinţele şcolii noastre de azi. În primul rînd, datele alese pentru manualele de istorie erau grupate în mod tendenţios. Astfel, marile mişcări sociale, răscoalele, luptele eroice ale clasei muncitoare au fost amintite numai în treacăt, neglijate sau trecute complet sub tăcere. În schimb, se punea accentul pe anumite fapte secundare, în special pe cele legate de istoria dinastiilor. Şcoala burgheză căuta ca şi prin prezentarea datelor cronologice să educe elevii în spiritul naţionalismului şi al şovinismului.

Predarea noţiunilor de cronologie în învăţămîntul de azi urmăreşte ca elevii să-şi însuşească mai uşor cunoştinţele de istorie, să le atragă atenţia asupra luptelor eroice ale claselor asuprite. Profesorul, bazîndu-se pe cunoştinţele dobîndite de elevi la lecţiile de istorie, caută să trezească elevilor sentimentul patriotic şi simpatie faţă de luptele asupriţilor pentru libertate.

Metodele după care se aleg evenimentele cele mai importante pentru a fi reţinute de elevi au la bază dezvoltarea forţelor de producţie, revoluţia economică, mişcările sociale, evenimentele politice şi culturale mai însemnate. Toate aceste date, pentru a putea fi reţinute de elevi, trebuie puse în cea mai strictă concordanţă, începînd chiar cu primele lecţii din clasa a V-a.

Vom încerca, prin exemple, să redăm cîteva din procedeele pe care le-am folosit în predarea istoriei, pentru a obţine rezultate cît mai bune în însuşirea datelor cronologice.

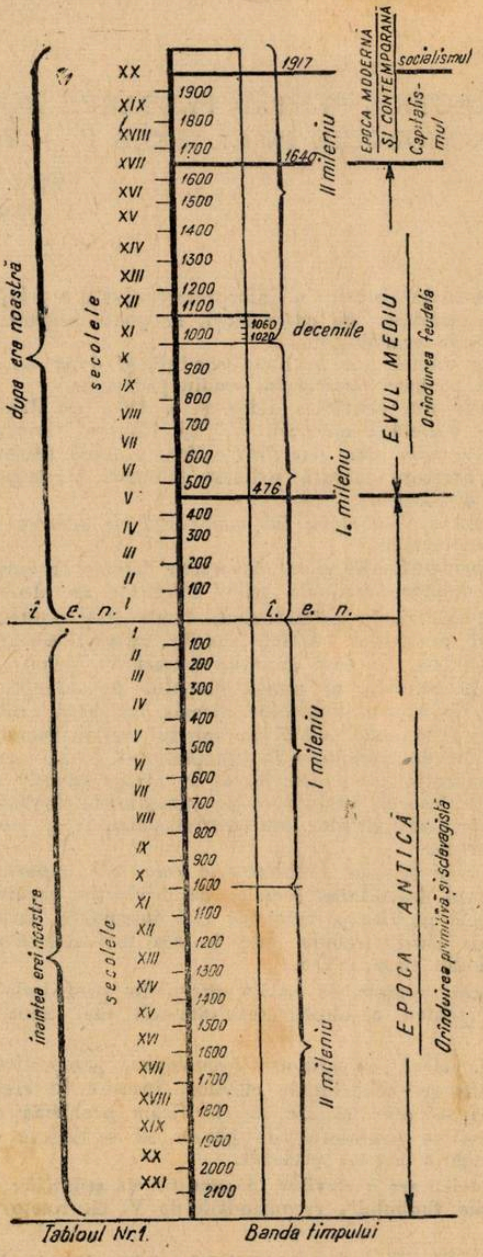
Cum formăm la elevi, cu ajutorul cronologiei, perspectiva istorică? Chiar din primele ore, bazîndu-ne pe cunoştinţele elevilor, însuşite în clasele III—IV, — prin întrebări şi răspunsuri — este necesar să clarificăm problema cu privire la originea omului. Este de ajuns ca profesorul de istorie să se refere deocamdată numai la durata extrem de lungă a acestei perioade.

Pentru o bună orientare a elevilor în cunoştinţele ştiinţifice de cronologie se poate folosi cu succes „**banda timpului**“, recomandată de V. G. Karţov [1]. Banda timpului nu

---

[1] V. G. Karţov: Metodica Istoriei U.R.S.S., Edit. de stat didactică şi pedagogică, pag. 111—116, anul 1953.

este de fapt altceva decît un grafic pe care sînt înşirate mileniile, secolele, deceniile, în cadrul cărora se fixează datele istorice. Deoarece istoria antică cuprinde evenimente



petrecute înaintea şi după începutul erei noastre, întocmind banda timpului elevii sînt obişnuiţi astfel să calculeze în două sensuri. Baza de pornire va fi începutul erei

noastre. Noţiunea de „era noastră" nefiind cunoscută de elevi, profesorul trebuie să o explice.

Timpul nu s-a socotit însă după un sistem cronologic unitar. Astfel, romanii au luat ca bază a cronologiei lor data întemeierii oraşului Roma, deci cronologia romană se începea cu 753 ani mai devreme decît a noastră. Arabii calculează cronologia lor de la anul 622 î.e.n., adică de la fuga lui Mohamed etc. Calendarul nostru este o moştenire de la biserica creştină medievală. Timpul trecut de la naşterea lui Cristos este numit „era noastră". [2]

După clarificarea problemelor amintite, profesorului îi revine sarcina să fixeze aceste date pe graficul cronologic. Banda timpului este un bun mijloc de a face pe elevi să înţeleagă că istoria omenirii a început cu sute de mii de ani înaintea începutului erei noastre. Iată un caz concret pe tabelul anexat (tabelul nr. 1): intervale egale indică secolele, atît înaintea cît şi după începutul erei noastre. Pentru o lămurire mai temeinică a elevilor, la cîteva secole se pot folosi şi subîmpărţiri pentru decenii; în acest fel elevii îşi pot forma just proporţia deceniilor faţă de etapele mai mari (secole). Pentru toate aceste subîmpărţiri, elevii îşi însuşesc noţiuni concrete despre durata diferitelor perioade istorice.

Practica mi-a arătat că pentru elevi reprezintă o greutate fixarea corectă a secolelor. De multe ori ei fixează secolele după cifrele iniţiale ale numărului anilor. De pildă, mulţi elevi fixează anul 476 în secolul al IV-lea, 1350 în secolul al XIII-lea etc. Banda timpului înlesneşte eliminarea acestei deficienţe şi ajută elevului ca să-şi fixeze data şi s-o încadreze corect în secolul corespunzător. Pentru o identificare uşoară, se folosesc creioanele sau cretele colorate.

Greutăţi mai mari se ivesc în înţelegerea cronologiei evenimentelor apropiate începutului erei noastre (dinainte şi de după această dată). Greutatea rezultă din faptul că în cronologia dinaintea erei noastre se porneşte de la numere mari şi se apropie de era noastră micşorîndu-se; iar după începutul erei noastre, calculul se inversează. Astfel, Alexandru Macedon a domnit între anii 336—323, războaiele punice au durat de la 241 pînă la 146 etc. Unii elevi sînt însă gata să calculeze şi în aceste cazuri după procedeul obişnuit pentru datele erei noastre.

Pentru a-i ajuta pe elevi să-şi elimine această greşeală, este indicat ca profesorul să le pună întrebări auxiliare şi cu ajutorul bandei timpului să-i înveţe să tragă concluziile juste. Aceste întrebări să fie intercalate cu exerciţii: adică înainte şi după începutul erei noastre. După ce elevii s-au obişnuit să se orienteze precis în datele cronologice, se poate trece la fixarea în timp a diferitelor perioade istorice.

Periodizarea trebuie să înceapă cu cele mai simple întrebări: cîte orînduiri sociale cunoaşteţi? Care sînt acestea? În continuare se va arăta ce perioade istorice corespund acestor orînduiri. Apoi se va face o schiţă pe tablă cu orînduirile sociale şi perioadele istorice respective.

După stabilirea periodizării se va trece la definirea duratei fiecărei epoci istorice şi respectiv a fiecărei orînduiri sociale. Odată fixate aceste date pe schiţa făcută pe tablă, elevii îşi reprezintă grafic, în mod individual, banda timpului, colorînd deosebit fiecare perioadă sau orînduire. (Vezi tabelul 2).

În primele ore, cînd elevii învaţă lecţiile privitoare la popoarele orientale antice, cuprinzînd perioade istorice mari, de mii de ani, fiecare elev trebuie să-şi aducă „banda timpului", pentru a fixa noile date învăţate.

Începînd predarea sistematică a noţiunilor istorice din epoca antică, este bine să se construiască o „scară cronologică" mare şi detaliată, care să cuprindă şi perioada orînduirii sclavagiste. Pe partea din stînga a scării cronologice (Tabelul nr. 2) se trec secolele, eventual şi fenomenele economice cele mai importante, iar pe partea din dreapta se trec datele istorice cele mai importante. De exemplu: întemeierea Romei, răscoala lui Spartacus, căderea Romei ş.a. trebuie să fie scrise cu litere mari, iar celelalte evenimente cu litere mai mici. Este şi mai bine dacă marile mişcări sociale, revoluţiile, sînt scoase în evidenţă prin litere colorate.

După cunoaşterea sumară a elementelor de cronologie, elevii, începînd cu clasa a V-a, fac cunoştinţă cu evenimentele epocii antice. Ei învaţă evenimente din mai multe ţări, evoluţia mai multor popoare şi, pentru aceasta, rămîne ca o necesitate

[2] V. G. Karţov: Metodica Istoriei U.R.S.S., Edit. de stat didactică şi pedagogică, pag. 119, anul 1953.

lărgirea noţiunilor cronologice. Bunăoară, cu ocazia predării lecţiilor cu privire la Egiptul antic, elevii se întîlnesc cu noţiunea de „stat", existent deja în mileniile IV—III înaintea erei noastre. Acelaşi lucru se constată şi la popoarele sumero-babiloniene. Cu ocazia predării istoriei oraşelor greceşti, formarea statului sclavagist apare cu 1500—2000 de ani mai tîrziu. Pentru demonstrarea evenimentelor multilaterale, metoda de predare a noţiunilor de cronologie pretinde procedee variate în tot cursul predării materiei.

Tabelul nr. 2

V.	476	Căderea Romei
IV.	313	Edictul din Milan
III.	284—305	Diocleţian
II.	101—106	Traian ocupă Dacia
I.		
Inceputul erei noastre		
I.	30—14 e.n.	Octavian
	31.	Căderea Republicii Romane
II.	74—71	Răscoala lui Spartacus
III.	264—146	Războaiele punice
		Ocuparea Italiei de către romani
IV.	336—323	Alexandru Macedon
		Decăderea Greciei
V.	490—449	Războaiele grecilor cu perşii (Maraton, Thermopile, Salamis)
VI.	538	Căderea Babilonului
	594	Legile lui Solon
VII.	605	Formarea imperiului chaldeilor
VII.	753	Intemeierea Romei
		Inflorirea oraşelor feniciene
IX—X.		Formarea imperiului asirian
XI—XII.		Migraţia triburilor greceşti
XIII XIV.		Războaiele lui Ramses II cu Hitiţii
XV—XVI.	1580	Ridicarea Thebei
XVII—XVIII.	1750	Răscoala sclavilor şi ţăranilor egipteni
XIX—XX.		Formarea imperiului lui Hamurapi
XXI—XXII.		Formarea statului egiptean
		Oraşele sumeriene

Grafic calendaristic despre epoca antică

In scopul fixării datelor cronologice din istoria diferitelor popoare antice, se pot întocmi schiţe sau tabele, care să arate dezvoltarea paralelă a diferitelor state. In aceste grafice comparative, axa verticală arată datele, iar axa orizontală specifică popoarele, statele respective.

Tabelul nr. 3 este cel pe care l-am folosit în clasa a V-a şi care a dat rezultate bune mai ales la recapitularea materiei.

Tot în cadrul lecţiilor recapitulative, un aspect mai cuprinzător şi mai clar ni-l oferă tabelele în care evoluţia social-economică a diferitelor popoare este prezentată paralel cu evenimentele politice. In acest caz, în tabel se pot vedea nu numai perioadele transformărilor sociale la diferitele popoare, dar şi condiţiile economice în care au avut loc evenimentele.

Aceste tabele sincronice prezintă intuitiv în special acele fenomene economico-sociale care au determinat răscoalele sclavilor din statele antice. Astfel, se poate scoate în evidenţă că răscoalele sclavilor au devenit mai frecvente şi au luat un caracter general în perioada de decădere a societăţii antice, a imperiilor sclavagiste respective din acest timp, contribuind la descompunerea orînduirii sclavagiste şi la prăbuşirea ei.

Printr-un alt tabel se demonstrează în mod sincronic răscoalele sclavilor din diferitele state antice mai însemnate. E bine ca în tabel datele să fie scrise cu culoare neagră, răscoalele şi condiţiile economico-sociale cu diferite alte culori. In acest

Tabelul nr. 3

Tabel sincronic pentru recapitularea istoriei antice

Datele	Egiptul antic	Mesopotamia antică	Grecia antică	Roma antică
3500	Formarea imperiului memfit	Formarea oraşelor sumeriene		
3000				
2500	Inflorirea imperiului egiptean	Ridicarea statului babilonean	Cultura cretană	
1750	Răscoalele ţăranilor şi sclavilor	Căderea Babilonului	Cultura Mykeniană	
1500	Inflorirea imperiului din Theba	Ridicarea statului assirian	Migrarea triburilor greceşti	
1000				
800	Răscoale		Colonizarea greacească	753. Intemeierea Romei
		Imperiul lui Nabucodonosor	Ridicarea Atenei şi Spartei	
600		Căderea Babilonului		
	Căderea Egiptului		Luptele cu perşii	Formarea republicii romane
400			Războiul Peloponesiac	
			Alexandru Macedon	Ocuparea Italiei
200				Războaiele punice
î. e. n.			146. Ocuparea Greciei de Romani	
200	Formarea marelui Imperiu Roman 284—305. Diocleţian. Incercări pentru salvarea imperiului			
400	Imperiul Bizantin		Imperiu Apusean 476. Căderea Romei	

fel, elevii *îşi pot înfăţişa clar şi sintetic atît* fenomenele social-economice, cît şi datele cronologice respective, privind dezvoltarea similară a diferitelor popoare.

Incepînd cu istoria evului mediu, problemele de cronologie devin şi mai complicate. Faţă de temele cronologice mai mult introductive din clasa a V-a, în cadrul lecţiilor din istoria evului mediu, precum şi din istoria modernă şi contemporană, evenimentele se desfăşoară mult mai complex, deci şi fixarea acestor evenimente în timp cere o mai mare preocupare din partea profesorului de istorie pentru a orienta cît mai temeinic pe elevi. Totodată, însă, cu ocazia fixării datelor cronologice în clasele a VI-a şi a VII-a, de un mare ajutor ne este faptul că elevii posedă deja o serie de cunoştinţe de bază în legătură cu cronologia istorică. Astfel, în clasele VI—VII, la lecţiile introductive trebuie să stăruie asupra consolidării noţiunilor generale de cronologie învăţate în cadrul epocii antice. Trecînd la predarea istoriei evului mediu, în primul rînd trebuie lămurite următoarele probleme: cărei orînduiri îi corespunde

evul mediu? cum se prezintă periodizarea evului mediu? (începutul, înflorirea, descompunerea fiecărei orînduiri din ţările respective).

Şi în predarea istoriei medievale şi moderne profesorul poate recurge la folosirea „scărilor cronologice" sau a tabelelor recapitulative. Trebuie să ne ferim însă şi de minuţiozitate; datele să fie în aşa fel alese, ca ele să reprezinte evenimentele caracteristice, care sînt legate de cotituri importante în dezvoltarea societăţii.

Deoarece în clasele a VI-a şi a VII-a, anumite lecţii de istorie conţin o aglomerare de date, a căror fixare este necesară pentru buna înţelegere a complexului de probleme, nu ne putem lipsi nici de unele tabele cronologice mai amănunţite. Se pot întocmi tabele despre: războiul de 100 de ani, revoluţia burgheză din Franţa, Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie — lecţii care conţin o serie de date importante şi care, sistematizate grafic, sînt mult mai uşor reţinute de către elevi. Firește, profesorul va trebui să aleagă acele date care sînt strîns legate de schimbările condiţiilor economico-sociale.

Datele evenimentelor trebuie să fie în aşa fel fixate în memoria elevilor, încît — cu ajutorul lor — să fie bine înţelese atît caracteristicile fenomenelor istorice, cît şi legăturile dintre ele. O metodă bună a fixării cunoştinţelor o găsim în manualul de Istoria evului mediu al lui Kosminschi. În tabelul cronologic, din acel manual, evenimentele revoluţiei engleze şi a celei franceze sînt notate în coloane separate, în mod paralel. Această metodă se poate folosi şi la alte lecţii, îndeosebi la cele recapitulative. De pildă, în cadrul istoriei evului mediu, la lecţiile: reforma şi contrareforma; în cadrul istoriei moderne şi contemporane la lecţiile: revoluţiile din anul 1848, imperialismul, mişcarea muncitorească internaţională etc.

O altă problemă importantă o constituie, din punctul de vedere al perceperii şi fixării cunoştinţelor cronologice, încadrarea evenimentelor istoriei patriei noastre în dezvoltarea istoriei universale. Pentru o justă înţelegere a legăturii dintre evenimentele istoriei Romîniei şi cele ale istoriei universale, trebuie accentuat la fiecare lecţie că istoria poporului nostru, întreaga dezvoltare a societăţii de pe teritoriul patriei noastre, se include în evoluţia generală a istoriei universale. Dovedind în mod practic faptul că dezvoltarea socială se petrece în mod obligatoriu după aceleaşi legi obiective, se va arăta, însă, că împrejurările şi data acestor transformări nu sînt identice în toate ţările şi că ele diferă de la popor la popor.

Se mai pot folosi tabele sincronice, în care sînt rezervate coloane separate pentru istoria universală şi coloane separate pentru istoria Romîniei, fiecare coloană avînd la rîndul ei cîte două rubrici: una pentru dezvoltarea economico-socială şi una pentru evenimentele politice.

Datele evenimentelor din istoria universală trebuie alese în aşa fel încît ele să aibă legătură cu evenimentele istoriei patriei noastre. De exemplu: bătalia de la Cîmpia Mierlei şi căderea Constantinopolului pe de o parte, luptele poporului nostru contra turcilor pe de altă parte. Alte exemple — răscoalele ţărăneşti în Europa occidentală sau husitismul pe de o parte, răscoalele de la Bobîlna, răscoala condusă de Gheorghe Doja pe de altă parte; formarea feudalismului în Europa pe de o parte, iar pe de altă parte migraţia popoarelor, năvălirea tătarilor şi întîrzierea procesului de feudalizare în ţara noastră.

Evenimentele universale, care au o legătură bine definită cu cele din ţara noastră, e bine să fie scoase în evidenţă prin sublinieri colorate, prin care se uşurează înţelegerea asemănărilor. Folosind acest procedeu se pot arăta în mod clar şi diferenţele de timp între fenomenele sociale analoage — formarea iobăgiei, apariţia oraşelor etc. (Vezi tabelul 4).

Procedeele folosite pentru fixarea datelor cronologice în clasele V—VII sînt multiple. Un bun mijloc pentru fixarea datelor cronologice — mai ales în clasele V—VII — sînt **tabelele cronologice demonstrative** unde, pe lîngă scara cronologică, sînt anexate şi o serie de tablouri, desene, schiţe etc. Prin folosirea tablourilor, desenelor, graficelor la locul respectiv în cadrul tabelelor cronologice se uşurează asimilarea materialului predat, ora devine mai vie, mai interesantă, datele aride prind viaţă. Astfel, în clasa a V-a, pentru o cît mai bună înţelegere a materiei, se pot folosi diferite tablouri decupate, desene sau schiţe. În cadrul tabelului nr. 2 se pot include desene cu privire la piramide sau despre scrisul egiptean, teatrul grec, luptătorul roman, sclavul biciuit etc.

Tabel sincronic despre dezvoltarea orînduirii feudale *Tabelul nr. 4*

Datele cronologice	Evenimente din istoria universală		Evenimente din istoria Romîniei	
	Dezvoltarea social-economică	Evenimente politice	Dezvoltarea social-economică	Evenimente politice
Sec. V.	Formarea relaţiilor feudale		Migrarea popoarelor	
VI.		Domnia lui Justinian	Formarea poporului romîn	
VII.		Arabii	Formarea limbii romîne	
VIII.			Creştinismul	
IX.	Înflorirea economiei naturale	Imperiul carolingian	Apariţia elementelor orînduirii feudale	
X.				
XI.	Anarhia feudală	Luptele dintre papalitate şi imperiu		
XII.	Formarea şi dezvoltarea oraşelor în Europa apuseană	Cruciadele		Prime cnezate
XIII.				1241. Năvălirea tătarilor
XIV.	Formarea monarhiilor feudale centralizate	1358. Jacquerie	Apariţia oraşelor	Formarea principatelor
XV.	Umanismul şi Renaşterea	1382. Wat Tyler 1415. Ioan Hus		Mircea cel Bătrîn Ioan de Hunedoara
		1453. Căderea Constantinopolului	Răscoalele ţărăneşti: 1437. Bobîlna 1514. Gh. Doja	Ştefan cel Mare Luptele contra turcilor
		1492. Descoperirea Americii	Decăderea economică	
XVI.	Reforma	1525. Războiul ţărănesc german		Mihai Viteazul
XVII.	Întărirea burgheziei	Războiul de 30 de ani	Dezvoltarea oraşelor	Matei Basarab Vasile Lupu

Strîns legată de dezvoltarea cunoştinţelor cronologice ale elevilor este **problema temelor pentru acasă.** Din păcate, la lecţiile de istorie nu este răspîndită această metodă. În afară de consultarea anumitor descrieri sau romane istorice, rareori se recurge la alte forme ale temelor pentru acasă. Pentru o bună însuşire a fenomenelor cronologice şi pentru perceperea evoluţiei multilaterale din anumite epoci, e bine să recurgem cît mai mult la munca independentă a elevilor, sub forma temelor pentru acasă. Acest procedeu este indicat mai ales la lecţiile recapitulative — schiţa de pe tablă cuprinde în mod detaliat toate evenimentele învăţate.

În concluzie, putem spune că toate străduinţele profesorului pentru fixarea corectă a datelor cronologice importante servesc interpretării juste a fenomenelor şi nu memorizării mecanice, „tocirii" lor. Ele sînt condiţiile preliminare ale predării şi însuşirii ştiinţifice a istoriei. Nu se poate preda istoria societăţii omeneşti fără fixarea în timp a evenimentelor importante din fiecare perioadă. Datele cronologice înlesnesc interpretarea justă a fenomenelor social-economice. Nu trebuie însă exagerat, supraaglomerînd elevii cu date istorice, în detrimentul analizei judicioase a fenomenelor social-economice. Profesorul trebuie să aibă grijă ca să lege totdeauna datele istorice de transformările economico-sociale şi invers.

CRONICĂ

ŞEDINŢA CONSILIULUI ŞTIINŢIFIC AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

În ziua de 21 decembrie 1957 s-a ţinut şedinţa Consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice, în care s-a analizat activitatea Institutului pe anul 1957 şi planul său de muncă ştiinţifică pe anul 1958. Cu acest prilej, Institutul a organizat şi o expoziţie cu lucrările elaborate în cei 5 ani de existenţă.

Darea de seamă a fost prezentată de tov. profesor Stanciu Stoian, directorul Institutului, care a analizat în spirit critic şi autocritic activitatea depusă în cursul anului 1957 de secţiile Institutului şi de Revista de pedagogie, menţionînd o serie de cercetări şi de lucrări tipărite sau în curs de tipărire — studii, metodici, culegeri de articole — tratînd diferite teme, ca de exemplu: îmbunătăţirea predării obiectelor de învăţămînt în şcoala de cultură generală, îmbunătăţirea muncii instructiv-educative în instituţiile preşcolare, educarea tineretului în spiritul moralei comuniste, legarea teoriei de practică, probleme generale de pedagogie, psihologie pedagogică şi defectologie.

De asemenea s-a arătat activitatea depusă pentru apariţia lunară a Revistei de pedagogie, pentru organizarea sesiunii ştiinţifice a Institutului şi pentru propaganda pedagogică.

A urmat prezentarea planului de muncă al Institutului şi a planului tematic al Revistei de pedagogie, expuse de tov. I. Cremer, directorul adjunct al Institutului.

În planul de muncă pe 1958 al Institutului de ştiinţe pedagogice s-a prevăzut elaborarea unui însemnat număr de lucrări, scoaterea în bune condiţiuni a celor 12 numere ale Revistei de pedagogie, desfăşurarea sesiunilor regionale şi centrale ale Lecturilor pedagogice, înfiinţarea unui muzeu pedagogic, desfăşurarea propagandei pedagogice atît prin scris cît şi verbal.

Lucrările care se vor elabora în cursul anului 1958 vor cuprinde teme privind educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist, politehnizarea învăţămîntului de cultură generală, îmbunătăţirea predării obiectelor de învăţămînt în şcoala de cultură generală, îmbunătăţirea activităţii instructiv-educative în cele 3 grupe din instituţiile preşcolare, îmbunătăţirea procesului de învăţămînt în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare.

Se vor urmări de asemenea anumite probleme legate de organizarea şi desfăşurarea muncii de cercetare ştiinţifică în domeniul pedagogiei, educaţia estetică, orientarea profesională a elevilor, precum şi probleme de psihologie pedagogică şi defectologie, legate de cunoaşterea elevilor, de dezvoltarea gîndirii elevilor de anumite vîrste, de dezvoltarea gîndirii şi vorbirii la copiii din şcolile speciale.

În vederea studierii şi valorificării moştenirii progresiste în domeniul şcolii şi gîndirii pedagogice, se vor urmări probleme legate de valorificarea critică a moştenirii pedagogice progresiste din trecutul ţării noastre, cît şi din alte ţări.

La discuţiile care s-au desfăşurat pe baza analizei activităţii depuse în anul 1957 şi a planului de muncă pe 1958 au participat tovarăşii: Focşăneanu D., director adjunct la direcţia generală a învăţămîntului profesional şi tehnic din Ministerul Învăţămîntului şi Culturii, prof. Tudor Ionescu de la Institutul Politehnic, Dr. Tănăsescu, directorul secţiei de igienă şcolară de la Institutul de igienă, Berca I., conferenţiar la Universitatea C. I. Parhon, prof. St. Bîrsănescu de la Universitatea A. I. Cuza-Iaşi, conducătorul Filialei Institutului din aceeaşi localitate, prof. Ieremia M., directoare adjunctă la şcoala de bază a Institutului de ştiinţe pedagogice (Şcoala medie nr. 10 din Bucureşti), Dancsuly A., directorul Institutului de perfecţionare a cadrelor didactice-Cluj, prof. Rosza E. de la Universitatea Bolyai-Cluj. Subliniind realizările obţinute de Institutul de ştiinţe pedagogice în cursul anului 1957, varietatea temelor

abordate, cît şi însemnătatea numeroaselor probleme propuse în planul de muncă pe 1958, unii vorbitori au cerut ca Institutul şi Revista de pedagogie să dea mai multă atenţie problemelor de metodică ale învăţămîntului profesional şi ale învăţămîntului superior, deşi studierea acestor probleme ar necesita sectoare de muncă pe care Institutul nu le are în prezent. S-a menţionat de asemenea problema unităţii muncii pedagogice, strînsa legătură care există între teoria pedagogică şi practica pedagogică, necesitatea creării unui larg front pedagogic, necesitatea întocmirii unei antologii a pedagogilor progresişti romîni, cît şi de peste hotare. O parte din vorbitori au scos în evidenţă atenţia sporită pe care Institutul trebuie să o acorde cercetărilor privind supraîncărcarea elevilor, educaţia comunistă, educaţia estetică.

În ceea ce priveşte activitatea Revistei de pedagogie, vorbitorii au propus, ţinînd seama de faptul că la noi există puţine publicaţii pedagogice, sporirea numărului de pagini ale Revistei de pedagogie şi editarea unor suplimente ale acestei reviste. În acelaşi timp, s-a propus ca revista să aibă o rază de informare mai largă şi să dea o mai mare extensiune rubricii „Discuţii".

Concluziile asupra discuţiilor purtate au fost prezentate de tov. prof. Stanciu Stoian, care a arătat că în activitatea pe care o va desfăşura Institutul în anul 1958 se va ţine seama de toate propunerile făcute. După aceea, a subliniat că este necesar ca Institutul să dea o mai mare atenţie problemelor de educaţie morală, problemei metodologiei cercetării ştiinţifice, să ţină o strînsă colaborare cu Institutele de perfecţionare a cadrelor didactice, cu catedrele de pedagogie, cu Institutul de psihologie şi cu Institutul de igienă. În încheiere, tov. prof. Stanciu Stoian a relevat faptul că trebuie dusă o luptă permanentă împotriva concepţiilor retrograde ale pedagogiei burgheze.

C. S.

PLANUL TEMATIC AL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1958

După cum rezultă din temele expuse în planul tematic pe anul 1958, redacţia va acorda atenţia cuvenită unor probleme generale de pedagogie, de teorie şi practică a muncii educative.

Aceste teme au la bază sugestiile trimise redacţiei de cadrele didactice, precum şi propunerile exprimate de cititorii revistei în consfătuirile organizate în cursul anului 1957, în diferite localităţi din ţară.

Revista se va ocupa cu precădere de problema educării elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Continuînd să acorde o deosebită atenţie problemelor teoriei şi practicii învăţămîntului politehnic, revista se va ocupa, spre exemplu, de conţinutul învăţămîntului politehnic în şcoală, de rolul şi legătura dintre diferitele obiecte de cultură generală în realizarea învăţămîntului politehnic, de problemele ridicate de practica în producţie a elevilor, vizite şi excursii în producţie etc. Un loc deosebit îl vor ocupa problemele teoriei şi practicii instrucţiei, muncii independente a elevilor în procesul de învăţămînt.

Revista va supune discuţiei largi problemele: formarea unui profil moral în spirit comunist la tineretul nostru; despre nivelul de cunoştinţe şi evitarea supraîncărcării elevilor.

În domeniul istoriei pedagogiei, revista va prezenta unele probleme ale dezvoltării gîndirii pedagogice, în special din ţara noastră. La rubrica „De peste hotare", revista va prezenta cititorilor realizări din domeniul pedagogiei şi învăţămîntului din U.R.S.S. şi din ţările de democraţie populară, precum şi cîteva aspecte ale învăţămîntului din unele ţări capitaliste şi va demasca teoriile reacţionare ale pedagogilor burghezi.

De asemenea, revista va recenza cu regularitate literatura pedagogică nou apărută şi va publica în paginile sale rezultatele lucrărilor de cercetare ale Institutului de ştiinţe pedagogice.

Revista îşi propune să oglindească problemele ridicate de practica învăţătorilor şi profesorilor, probleme care pot duce la studierea, generalizarea şi înrădăcinarea în practică a experienţei înaintate.

Planul nostru tematic poate fi considerat de cititorii revistei un îndreptar larg, care poate fi completat şi cu alte probleme de instrucţie şi educaţie pe care doresc să le ridice cadrele didactice.

Prezentăm mai jos planul tematic al „Revistei de pedagogie" pe anul 1958:

Studii şi cercetări

A. **Probleme generale de pedagogie:** Despre metodica muncii de cercetare ştiinţifică în domeniul pedagogiei; Sistemul educaţiei comuniste la Karl Marx; Consolidarea şcolii noastre noi pe baza aplicării reformei învăţământului din 1948; Progresele ştiinţei şi nivelul ştiinţific al predării; Formarea concepţiei materialiste la elevi în procesul de învăţământ; Metodele pentru cunoaşterea şi studierea elevilor în procesul de învăţământ; Concentrismul şi urmările lui pedagogice; Bazele ştiinţifice şi pedagogice ale învăţământului politehnic în şcoala noastră; Sistemul şi conţinutul ştiinţelor despre societate ca factor educativ în şcoala de cultură generală; Psihologia însuşirii cunoştinţelor, priceperilor şi formării deprinderilor la elevi de diferite vîrste; Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori şi învăţători; Formarea gîndirii tehnico-ştiinţifice la elevi; Stilul de muncă al directorului de şcoală; Probleme ale educaţiei estetice în şcoala noastră; Formarea convingerilor morale la elevi.

B. **Probleme de teorie şi practică a muncii educative. Educaţia patriotică a tineretului nostru:** Educarea elevilor în spiritul dragostei pentru clasa muncitoare şi pentru partidul ei. Rolul istoriei şi geografiei în educaţia patriotică şi internaţională a elevilor; Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist prin organizarea excursiilor; Rolul ştiinţelor sociale în educaţia patriotică a studenţilor; Activitatea obştească, factor important pentru educarea dragostei de patrie la studenţi; Activitatea în afară de clasă şi extraşcolară în sprijinul educaţiei patriotice a tineretului şcolar; Educaţia elevilor pe baza tradiţiilor revoluţionare ale poporului nostru; Rolul educativ al sărbătorilor revoluţionare în şcoală; Educaţia patriotică a elevilor prin cunoaşterea ţinutului natal; Despre profilul moral al tinerei generaţii din patria noastră; Probleme de metodică a educaţiei morale; Formarea deprinderilor de comportare civilizată la elevi; Despre profilul moral al pedagogului; Cultivarea dragostei pentru profesia de învăţător la elevii şcolilor pedagogice; Observaţii privind aplicarea pedepselor şi a recompensei; Specificul muncii educative în rîndul adolescenţilor; Munca dirigintelui în cadrul orelor educative; Contribuţia obiectelor de învăţămînt la educaţia estetică a elevilor; Despre rolul educativ al aşa-ziselor „lucruri neînsemnate"; Îndrumarea lecturii în afară de clasă a elevilor; Educarea elevilor în spirit colectiv; Educarea disciplinei conştiente la elevi în cadrul procesului de învăţămînt; Dezvoltarea spiritului de ordine la elevii din clasele mici; Munca pedagogică cu părinţii elevilor; Lectoratele şi influenţa lor educativă asupra părinţilor şi opiniei publice; Activitatea consiliilor pedagogice pentru îmbunătăţirea muncii instructiv-educative în şcoală; Ridicarea nivelului ideologic şi pedagogic al muncii organizaţiilor de pionieri şi U.T.M.; Îndrumarea pedagogică a organizaţiilor de U.T.M. şi de pionieri din şcoli; Dezvoltarea spiritului de iniţiativă în munca organizaţiei de pionieri; Munca dirigintelui cu activul pionieresc.

C. **Învăţămîntul politehnic:** Conţinutul învăţămîntului politehnic în şcoala noastră; Observaţii privind legătura dintre obiectele de cultură generală şi învăţămîntul politehnic; Locul şi importanţa activităţilor practice în procesul de învăţămînt; Importanţa învăţămîntului politehnic pentru libera alegere a viitoarei profesiuni de către elevi; Despre metodica lucrărilor practice; Din experienţa realizării învăţămîntului politehnic în condiţiile şcolii săteşti; Contribuţia matematicii şi fizicii la realizarea învăţămîntului politehnic; Învăţămîntul politehnic şi predarea bazelor ştiinţelor în şcoala de cultură generală; Activitatea pe terenul şcolar experimental — important factor educativ; Probleme ridicate de practica în producţie a elevilor; Vizite şi excursii în producţie; Educarea dragostei de muncă la elevii mici prin predarea lucrului manual; Pregătirea şi desfăşurarea lucrărilor practice de laborator; Trezirea interesului elevilor pentru munca productivă prin activităţile de folos obştesc; Importanţa predării desenului tehnic pentru realizarea învăţămîntului politehnic.

D. **Teoria și practica instrucției:** Cerințele pedagogice ale alcătuirii planurilor de învățămînt și programelor școlare; Respectarea cerințelor pedagogice în elaborarea manualelor noastre școlare; Despre evitarea erorilor tipice la elevi; Măsuri în vederea asigurării unei juste aprecieri a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor; Din experiența pregătirii pedagogilor pentru lecții; Dezvoltarea interesului pentru cunoștințe la elevi; Predarea noțiunilor de teoria literaturii în clasa a VIII-a; Predarea limbii romîne în școlile minorităților naționale; Lecțiile de recapitulare în cadrul orelor de literatură și lectură; Formarea unor noțiuni gramaticale la elevii claselor V—VII; Din activitatea învățătorilor care predau simultan la două sau mai multe clase; Munca instructiv-educativă în școlile serale; Probleme ale predării educației fizice în școală; Raportul între nivelul deprinderii citirii și înțelegerii conținutului textului la elevii din clasele elementare; Munca educativă în casele de copii; Folosirea basmului pentru dezvoltarea imaginației la copiii preșcolari; Aspecte ale muncii cu grupa combinată în instituțiile preșcolare; Rolul instructiv-educativ al jocurilor de creație în grădinițele de copii; Posibilitățile de concretizare a unor noțiuni de către preșcolari; Îmbunătățirea sistemului de perfecționare a cadrelor didactice; Eficiența muncii de îndrumare și control a directorului școlii și a inspectorilor școlari.

E. **Probleme de psihologie pedagogică:** Activizarea muncii elevilor în procesul de învățămînt; Căile înlăturării supraîncărcării elevilor; Munca independentă a elevilor cu cartea; Formarea deprinderilor și priceperilor matematice la elevi; Formarea gîndirii logice a elevilor în predarea obiectelor de învățămînt; Procedee care duc la o temeinică fixare a materialului predat elevilor; Stimularea activității creatoare a elevilor.

F. **Istoria pedagogiei și a învățămîntului:** Lupta P.C.R. pentru înfăptuirea unui învățămînt democratic în țara noastră (perioada 1930—1944); Lupta P.C.R. pentru democratizarea școlii după 23 August 1944; Importanța activității pedagogice a lui A. S. Makarenko (70 de ani de la nașterea sa); R. Owen și învățămîntul legat de producție (100 de ani de la moartea sa); Primele școli pentru pregătirea învățătorilor din țara noastră; Limba cărților didactice în prima jumătate a secolului al XIX-lea; Activitatea pedagogică a lui Petre Pipoș; Idei pedagogice în scrierile lui I. Codru-Drăgușanu; Ion Maiorescu și problemele învățămîntului; George Barițiu — pedagog și animator al învățămîntului din Transilvania; Pedagogul Vasile Petri; Dezvoltarea învățămîntului agricol în Moldova în prima jumătate a secolului al XIX-lea; Elemente de pedagogie în opera lui Dimitrie Cantemir; Ion Eliade Rădulescu și problemele pedagogiei din vremea sa; Frămîntările cadrelor didactice între cele două războaie mondiale oglindite în presa pedagogică; Activitatea pedagogică a lui Șt. Velovan; Revendicările școlii romînești reflectate la Congresele învățătorilor; Dinicu Golescu și activitatea sa pedagogică; Ideile pedagogice înaintate ale lui Mentovics; Problemele învățămîntului în opera pedagogului Popescu Ion de la Sibiu; Activitatea învățătorului Iohann Roll; Activitatea pedagogică a prof. univ. G. G. Antonescu; Curente ale pedagogiei burgheze în școala romînească dintre cele două războaie mondiale.

De peste hotare

Din Uniunea Sovietică: Presa sovietică de specialitate despre programa muncii educative în școală și despre metodica educației; Problema metodelor de cercetare științifică pedagogică oglindită în presa sovietică; Metodica lecțiilor de recapitulare și sinteză; Orientarea profesională în școala medie; Formele de organizare a practicii elevilor în producție în școlile sovietice; Educarea elevilor sovietici în spiritul tradițiilor revoluționare; Din munca cadrelor didactice sovietice cu organizațiile de tineret; Despre raportul dintre educație și dezvoltarea personalității copilului; Munca de îndrumare și control a secțiilor de învățămînt din U.R.S.S.; Cum sprijină pedagogii sovietici munca independentă a elevilor — grupa de zi prelungită; Probleme de organizare a atelierelor școlare în școlile sovietice de cultură generală; Educarea și instruirea preșcolarilor în grădinițele de copii cu grupă combinată din Uniunea Sovietică; Noul plan de învățămînt în Uniunea Sovietică.

Din alte țări: P. C. Francez în fruntea luptei pentru o școală democrată în Franța; Învățămîntul politehnic în țările de democrație populară; Învățămîntul în R. P. Ungară; Învățămîntul în colonii; Dezvoltarea învățămîntului în Republica Populară Bulgaria; Dezvoltarea științei pedagogice și învățămîntului în R. P. Chineză; Învăță-

mîntul practic în ţările capitaliste; „L'école et la nation" şi unele probleme pedagogice; Aspecte ale învăţămîntului în ţările nordice; Învăţămîntul preşcolar în R. Cehoslovacă; Aspecte ale fascizării şi militarizării învăţămîntului în S.U.A.; Aspecte ale învăţămîntului din Grecia; Probleme ale educaţiei tineretului în R. D. Germană.

Discuţiile se vor organiza pe următoarele teme :

Cum formăm tineretului nostru un profil moral în spirit comunist?; Să discutăm despre nivelul de cunoştinţe al elevilor noştri; Căile pentru evitarea supraîncărcării elevilor.

La „Cronică" se vor publica materiale informative privind evenimentele deosebite ale mişcării pedagogice din ţara noastră.

Rubrica „Critică şi bibliografie" va cuprinde recenzii la colecţiile: Biblioteca şcolarului; Cutezătorii; Ştiinţa învinge; Pagini din istoria patriei (Editura tineretului); În ajutorul părinţilor (Editura de stat didactică şi pedagogică) etc., precum şi recenzii la diferite manuale, lucrări de pedagogie şi psihologie (apărute în Editura de stat didactică şi pedagogică) şi la lucrări elaborate de Institutul de ştiinţe pedagogice.

Se va analiza conţinutul unor reviste pentru copii şi tineret, al unor emisiuni radiofonice destinate copiilor, precum şi al unor opere cu caracter beletristic pentru copii şi tineret.

SE PREGĂTESC SESIUNILE REGIONALE ALE „LECTURILOR PEDAGOGICE"

Aspectele pozitive manifestate în desfăşurarea sesiunilor „Lecturilor pedagogice" din anul 1956 au dovedit interesul multor cadre didactice pentru studierea şi popularizarea experienţei pozitive, evidenţiind posibilităţile lor multiple de elaborare a unor lucrări valoroase.

Desigur că şi sesiunile actuale vor constitui un prilej de relevare a unor noi experienţe interesante, pentru studierea cărora s-a folosit cu mai bune rezultate metodologia cercetării ştiinţifice a fenomenelor pedagogice.

Majoritatea lucrărilor se găsesc depuse la secţiile de învăţămînt, iar comisiile care studiază şi triază materialul şi-au început activitatea.

Învăţămintele bogate, desprinse din organizarea primelor sesiuni, constituie un bun cîştigat pentru cei care se ocupă acum de această acţiune, ajutîndu-i să obţină realizări sporite şi să evite repetarea anumitor deficienţe.

Preocuparea de bază a comisiilor care studiază lucrările este aceea de a selecţiona materialul primit, astfel încît să se prezinte în cadrul sesiunilor lucrări de o reală valoare.

În primul rînd, comisiile trebuie să aprecieze calitatea lucrărilor în funcţie de specificul „Lecturilor pedagogice". Subliniem această cerinţă, care decurge din însăşi scopul „Lecturilor pedagogice". Lucrările citite în sesiuni trebuie să cuprindă analiza şi generalizarea aspectelor pozitive din activitatea practică, pentru a se înfăptui astfel un larg schimb de experienţă în domeniul muncii instructiv-educative.

Dacă sînt incluse în sesiunile „Lecturilor pedagogice" şi unele studii cu caracter exclusiv teoretic, pentru faptul că se apreciază favorabil calitatea lor sau din dorinţa prezentării unui număr cît mai mare de lucrări, se contravine scopului acestor sesiuni. Asemenea studii, care nu sînt bazate pe fapte desprinse din activitatea practică, pot fi valorificate cu succes în alte sesiuni ştiinţifice sau în anumite publicaţii. Ele nu sînt indicate însă pentru „Lecturile pedagogice" — tribună de popularizare a experienţei înaintate în munca de instruire şi educare.

Iată deci un prim criteriu de triere a materialului pentru sesiuni, în funcţie de specificul „Lecturilor pedagogice".

Conţinutul lucrărilor trebuie apreciat, totodată, şi prin prisma altor criterii, care exprimă cerinţele comune pentru orice lucrare cu caracter ştiinţific.

Comisiile trebuie să ţină seamă de faptul că în sesiunile „Lecturilor pedagogice" se prezintă lucrări ce se caracterizează printr-o orientare justă din punct de vedere ideologic şi politic, fără greşeli de ordin pedagogic, psihologic şi metodic, analizînd aspecte pozitive din activitatea practică.

În ceea ce privește forma de prezentare, lucrările pentru „Lecturi" trebuie să corespundă aceloraşi exigenţe ce se impun faţă de redactarea oricăror lucrări ştiinţifice. Autorii trebuie să folosească terminologia ştiinţifică adecvată, un stil clar, precis, fără fraze prolixe şi înfloriturii inutile, evitînd abuzul de citate. Cînd sînt absolut necesare referirile la anumite texte bibliografice, se vor respecta cu stricteţe cerinţele prezentării unui astfel de material (se vor indica riguros sursele de informare).

Autorii pot folosi în lucrări şi o formă literară — proprie „schiţelor pedagogice" — dacă au posibilitatea să redacteze materialul în acest fel.

În vederea asigurării integrale a cerinţelor formulate mai sus, desigur că, în primul rînd, ar fi fost necesar ca autorii să fi ţinut seama de ele în etapa de cercetare a faptelor şi de elaborare a materialului.

Totuşi, dacă lucrarea redactată este predată la timp, indicaţiile şi aprecierile comisiilor pot contribui la îmbunătăţirea conţinutului şi formei, în scopul prezentării lucrării la sesiune.

Comisiile de selecţionare a lucrărilor pot întîlni materiale valoroase, sub toate aspectele, care nu au nevoie de nici o modificare, dar pot constata, eventual, în alte lucrări, şi unele lipsuri.

Natura acestor lipsuri idică modul în care este preferabil să se procedeze cu lucrarea respectivă. Astfel, dacă orientarea generală nu corespunde din punct de vedere ştiinţific şi ideologic, este necesară o completă restructurare a lucrării — în cazul cînd autorul are posibilitatea să o refacă.

Alteori, comisiile ar putea sezisa autorului greşeli de conţinut ce pot fi corectate cu mai multă uşurinţă.

Dacă în lucrări sînt susţinute anumite păreri proprii, discutabile, fără a fi însă greşite sub aspect ideologic şi politic, idei pe care autorul le argumentează pe baza experienţei sale concrete, membrii comisiei nu trebuie să impună autorului să-şi schimbe părerile personale, rămînînd ca discutarea lucrării în cadrul sesiunii să contribuie la clarificarea punctului de vedere exprimat de autor.

Relatarea datelor din experienţa proprie şi considerentele de ordin teoretic, incluse de autor în lucrare, trebuie să fie într-o perfectă legătură. Ignorarea acestei cerinţe poate genera diferite lipsuri.

O primă categorie de lucrări, în care se manifestă asemenea lipsuri, sînt acele lucrări care se reduc la rezumarea materialului bibliografic studiat.

De unde provine această lipsă?

Dacă autorul nu dispune de materialul faptic necesar pentru tratarea temei alese, de cele mai multe ori el este tentat să-l înlocuiască cu ipoteze, deducţii şi exemple scoase, în mod exclusiv, din bibliografia studiată.

Experienţa ne arată că asemenea lucrări, care se limitează la o simplă compilaţie a izvoarelor consultate, abundă adesea în afirmaţii gratuite, neargumentate, nefondate pe procesul viu de instruire şi educare.

De aceea, astfel de lucrări sînt departe de a satisface scopul urmărit de „Lecturile pedagogice".

Alte lucrări reprezintă simple descrieri de fapte, neanalizate suficient, pentru a scoate toate concluziile pedagogice valabile.

În unele lucrări prezentate pentru sesiunile anterioare ale „Lecturilor pedagogice" s-a întîlnit această atitudine de înregistrare şi descriere — de cele mai multe ori în ordine cronologică — a modului în care s-a desfăşurat o anumită activitate, fără ca autorul lucrării, care a acumulat totuşi o experienţă bogată, să interpreteze faptele, să se ridice la generalizarea şi teoretizarea lor.

Lipsa aprecierilor personale, relatarea unor aspecte izolate, nesemnificative, explicarea superficială a faptelor, ignorîndu-se legăturile cauzale, iată o serie de deficienţe serioase, care pot dăuna în mod evident calităţii lucrărilor.

În asemenea cazuri, autorul trebuie ajutat să distingă esenţialul, clasificînd şi ierarhizînd materialul, să axeze faptele pe ideile centrale care oglindesc multilateral şi complex tema tratată.

Toate deficienţele semnalate pînă aici se referă în fond la lipsa de prelucrare a materialului.

Fără această importantă etapă în activitatea de cercetare ştiinţifică, etapă care urmează acumulării materialului faptic şi precede redactării lui, nu se poate alcătui o lucrare valoroasă, care să reprezinte rodul unei investigaţii personale.

În aprecierea lucrărilor prezentate pentru „Lecturile pedagogice" este necesar să se aibă în vedere şi caracterul veridic al faptelor relatate de către autori, din experienţa lor practică, pentru ca participanţii la sesiune să nu ajungă, eventual, să reproşeze autorului lipsa de concordanţă între materialul prezentat şi adevărul faptelor.

Exagerarea realităţilor — în sens pozitiv sau negativ — nu asigură o valoare sporită lucrării; uneori chiar, contravenindu-se autenticităţii faptelor, lucrarea capătă un caracter artificial, neverosimil.

Pentru a putea fi citite integral în sesiunile „Lecturilor pedagogice", este indicat ca lucrările să nu depăşească 20 de pagini.

În cazul cînd lucrarea are o întindere mai mare, comisia va cere autorului, fie să aleagă unul sau mai multe capitole, pe care le va citi în sesiune, redînd pe scurt cadrul general al lucrării, fie să prezinte un rezumat al întregii lucrări.

Este bine ca autorul să primească unele sugestii din partea comisiei, pentru a alege, în vederea prezentării, ceea ce este esenţial, tipic în lucrarea sa.

*

Am menţionat cîteva aspecte, referitoare la unele exigenţe faţă de lucrările ce se prezintă în sesiunile „Lecturilor pedagogice".

Dacă am axat considerentele noastre în special pe anumite lipsuri, am făcut-o pentru a atrage în deosebi atenţia asupra lor, în scopul îmbunătăţirii conţinutului lucrărilor.

Semnalarea acestor lipsuri poate fi utilă autorilor de lucrări şi celor care apreciază lucrările, cu atît mai mult, cu cît nu putem considera că am dobîndit suficientă experienţă în activitatea de cercetare ştiinţifică, specifică „Lecturilor pedagogice".

Pregătirea şi desfăşurarea fiecărei sesiuni vor marca o continuă depăşire a realizărilor anterioare. Ne referim la realizări care privesc atît acumularea experienţei pozitive, în activitatea instructiv-educativă, cît şi însuşirea metodologiei muncii ştiinţifice, de studiere a fenomenelor pedagogice.

L. G.

PROBLEMA EDUCAŢIEI PATRIOTICE IN DISCUŢIA CADRELOR DIDACTICE DIN RAIONUL HUEDIN

În zilele de 19 şi 20 octombrie 1957, a avut loc o consfătuire a cadrelor didactice fruntaşe în muncă din raionul Huedin, organizată din iniţiativa comitetului raional P.M.R. Huedin şi a secţiei de învăţămînt raionale, în care s-a dezbătut problema educaţiei patriotice şi cetăţeneşti a elevilor şi părinţilor, în scopul împărtăşirii experienţei şi rezultatelor pozitive obţinute de cadrele didactice.

Discutarea acestei probleme a fost impusă şi de necesitatea realizării unei îmbinări armonioase a sarcinilor procesului instructiv cu activitatea educativă, întrucît practica a dovedit că în activitatea unor cadre didactice există deficienţe pe această linie.

Avînd în vedere importanţa familiei în realizarea sarcinilor educaţiei comuniste a tineretului, prin discutarea împreună a problemei educării patriotice şi cetăţeneşti a elevilor şi părinţilor, — consfătuirea a urmărit popularizarea celor mai bune rezultate, precum şi a metodelor folosite în cimentarea legăturilor între şcoală şi familie.

În discuţiile purtate, participanţii au scos în mod deosebit în evidenţă importanţa legării lecţiilor de realitatea practică, vie, a satelor respective, folosirea exemplelor locale, a eforturilor şi rezultatelor obţinute de oamenii muncii din raion în munca de construire a socialismului, pentru educarea patriotică a elevilor.

Au fost menţionate o varietate de mijloace folosite în şcolile din raion în munca de educare patriotică. Aşa de exemplu învăţătorul Negru, directorul şcolii de 7 ani, din comuna Traniş, a insistat asupra popularizării în şcoală şi a cunoaşterii de către elevi a rolului istoric al clasei muncitoare în lupta de eliberare a patriei noastre şi a figurilor de luptători ai mişcării muncitoreşti din patria noastră.

Ca un aspect negativ a fost arătat faptul că în educarea sentimentelor patriotice a elevilor nu sînt folosite în mod suficient exemplele locale de oameni care s-au jertfit în lupta de eliberare, în războiul împotriva fascismului.

Cultivarea patriotismului la elevi, nu ca un sentiment abstract, ci ca o dragoste legată indisolubil de practica construcției socialiste, a fost obiectul discuțiilor multora dintre participanți.

S-au dat exemple concrete de cultivare a unor deprinderi la elevi, prin care aceștia își aduc contribuția la munca de construcție socialistă. În multe școli elevii au fost îndrumați permanent să depună micile lor economii la C.E.C., explicîndu-se că prin aceasta aduc și ei o contribuție la efortul comun al construcției socialiste. Elevii școalei de 7 ani din Valea Drăganului au participat la acțiunea de împădurire, plantînd peste 10.000 diferiți puieți.

A fost ridicată apoi problema excursiilor în formarea educației patriotice. În această direcție s-a arătat că este necesar să se creeze mai multe posibilități de organizare a excursiilor, pentru ca tineretul școlar de la sate și chiar adulții să aibă ocazia să cunoască frumusețile patriei, realizările socialismului în orașele țării etc.

Problema popularizării în rîndurile elevilor a muncii tineretului pe marile șantiere naționale (Bumbești-Livezeni, Salva-Vișeu ș. a.) a fost ridicată de numeroși participanți, ca exemplu de înaltă ținută patriotică, de manifestare a iubirii de patrie prin muncă.

Legată de problema educării elevilor în spiritul patriotismului socialist, a fost discutată educarea în spiritul internaționalismului proletar și s-au arătat eforturile depuse de cadrele didactice în acest domeniu. Referatul școlii de 7 ani din comuna Almaș, cu secția romînă și maghiară, a scos în evidență metodele folosite în școală pentru educarea la elevii romîni și maghiari a sentimentului de frăție dintre cele două popoare, în spiritul internaționalismului proletar.

Organizarea de acțiuni comune ale elevilor romîni și maghiari ca: programe în cadrul căminului cultural, excursii, participarea în comun la diferite acțiuni obștești, au adus o contribuție continuă la cimentarea prieteniei dintre elevi.

Datorită legăturilor frățești între cadrele didactice de la secțiile romînă și maghiară de la școala din Almaș, au fost obținute în colectiv succese deosebite în educația elevilor, cărora li s-a vorbit de istoricul comunei, scoțîndu-se în evidență traiul înfrățit de-a lungul veacurilor al țăranilor muncitori romîni și maghiari, precum și suferințele ce le-au îndurat din partea acelorași exploatatori, iar astăzi, își construiesc împreună o viață nouă în gospodăria agricolă colectivă.

Consfătuirea a pus în fața cadrelor didactice necesitatea unei vigilențe mereu treze pentru combaterea încercărilor dușmanului de clasă de a crea *disensiuni, atîțări naționaliste* și șovine.

În ceea ce privește educarea patriotică și cetățenească a oamenilor muncii, a părinților elevilor, în consfătuire s-a relevat marea importanță a activității cadrelor didactice în afara școlii.

A fost remarcat exemplul personal al cadrelor didactice care dau dovadă de o înaltă ținută patriotică și cetățenească în fața oamenilor muncii din satele unde muncesc (Timofte Constantin, Vasile Horj, Kupa Ștefan, Demeter Tiberiu, Ioan Matei, Aurel Negru, Fekete Ernest) și care îmbină armonios sarcinile școlare cu cele extrașcolare.

Participanții la consfătuire au arătat că învățătorii și profesorii trebuie să desfășoare în așa fel munca în rîndurile țăranilor muncitori, încît patriotismul acestora să se manifeste în intrarea lor în sectoarele socialiste ale agriculturii, în lupta pentru realizarea de producții agricole tot mai mari, în munca de întărire organizatorico-economică a gospodăriilor agricole colective și a celorlalte forme socialiste din agricultură, în satisfacerea îndatoririlor față de stat și obștești etc.

De remarcat în această problemă a fost cuvîntul învățătorului Valentin Pop din comuna Morlaca, care a arătat:

„În fiecare sat există două școli. Este vorba de școala elementară a celor tineri și școala părinților, care nu poate fi alta decît căminul cultural, biblioteca sătească, colțul roșu etc. Copiii se pot ușor mlădia și pentru aceasta avem felurite metode pedagogice, dar atunci cînd nu luptăm insistent pentru ridicarea nivelului general cultural al țăranilor muncitori, pentru dezrădăcinarea unor concepții învechite care persistă la unii părinți, ca rămășițe ale trecutului, s-ar putea întîmpla, ca ceea ce pedagogul a imprimat în educarea copilului să fie prejudiciat, s-ar putea întîmpla ca familia să nu dea nici un ajutor învățătorului, în munca de educare patriotică și cetățenească a elevilor".

Influența asupra familiei, nu se poate realiza numai prin obișnuitele vizite la domiciliul părinților, ci prin utilizarea celor mai bune metode de popularizare a științei și culturii în mijlocul țăranilor muncitori, prin desfășurarea unei intense munci cultural-educative.

În exercitarea influențelor educative asupra părinților, multe școli și cadre didactice au folosit elevii. Așa, de exemplu, elevii au citit în familie cărțile despre agricultura înaintată, împrumutate din biblioteca școlii sau a căminului cultural, sau li s-a recomandat să citească din manualele de școală, anumite părți care oglindesc viața nouă a țăranilor muncitori, realizările regimului democrat-popular etc.

În concluzie, s-a insistat asupra folosirii tuturor influențelor pedagogice și ideologice pentru asigurarea unei educații patriotice și internaționaliste sănătoase a elevilor și părinților.

Realizarea unei strînse legături între activitatea instructivă și cea educativă, folosirea lecțiilor, a materiilor de învățămînt, ca mijloacele cele mai importante și eficace de educare patriotică a elevilor, a fost una din sarcinile desprinse din concluziile consfătuirii.

În mod deosebit a fost accentuată problema intensificării muncii de cunoaștere de către elevi și părinți a istoriei mișcării muncitorești din patria noastră, considerîndu-se că pînă acum s-a făcut prea puțin în această direcție, atît în școală, cît și în activitatea cu părinții.

Participanții și-au exprimat satisfacția asupra faptului că o problemă importantă ca cea a educării patriotice și cetățenești, a fost pusă în discuția unei asistențe largi, dîndu-se posibilitatea unui larg schimb de păreri, împărtășirii și însușirii metodelor și experienței pozitive în această problemă.

Hotărîrea cadrelor didactice participante la consfătuire, de a munci cu mai mult elan pentru educarea patriotică și cetățenească a elevilor și părinților, a fost exprimată în angajamentele luate cu această ocazie — publicate și în presa regională — în care cadrele didactice își propun să nu precupețească nici un efort în munca de educare patriotică și cetățenească a elevilor și părinților și să pună în practică învățămintele consfătuirii.

SIMIOANCA IZIDOR
Instructor în secția de propagandă și agitație
a Comitetului Regional P.M.R.-Cluj.

PRIMA SESIUNE DE COMUNICĂRI METODICE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC

În procesul de pregătire a viitoarelor cadre de muncitori calificați și de tehnicieni, necesare continuei dezvoltări a economiei noastre naționale, învățămîntul profesional și tehnic din țara noastră a înregistrat, în anii regimului democrat-popular, însemnate succese.

În scopul valorificării experienței pozitive acumulată pînă în prezent de numeroase cadre didactice și de conducere din școlile profesionale, tehnice și tehnice de maiștri, în scopul generalizării și popularizării a ceea ce este bun și înaintat în procesul viu al activității instructiv-educative din acest sector de învățămînt, Cabinetul metodic Cluj, între alte rodnice realizări, a organizat în ultima vreme o serie de schimburi de experiență între cercurile pedagogice, o consfătuire cu diriginții, iar în cursul anului trecut, a organizat la Cluj prima sesiune de comunicări metodice a cadrelor didactice și de conducere din școlile — aparținînd diferitelor ministere — din regiunile Cluj, Autonomă Maghiară, Stalin, Hunedoara, Timișoara, Oradea și Baia Mare. A fost prima sesiune pe țară în acest sector de învățămînt. Au participat delegați ai Ministerului Învățămîntului și Culturii, ai diferitelor ministere, ai Comitetului Regional și Orășănesc de Partid și peste 120 maiștri instructori, ingineri și directori de școli de la grupurile școlare și școlile profesionale și tehnice din regiunile sus-menționate. În acest scop, prin grija Cabinetului metodic Cluj, cadrele didactice și de conducere, din școlile care-i aparțin au elaborat 89 lucrări, dintre care 41 cu caracter general, 19 cu subiecte legate de obictele de învățămînt, de partea tehnică teoretică, iar 29 cu probleme legate de experiența pozitivă a maiștrilor instructori în procesul

de instruire practică a ucenicilor. Din cele 27 lucrări selecţionate, în şedinţa plenară s-au prezentat 5 comunicări. Acestea au tratat probleme interesante cu privire la munca educativă în şcoală şi în producţie, la sistemul de muncă al dirigintelui, la metodele de muncă ale conducerii şcolii în munca cu diriginţii, precum şi alte probleme care răspund la întrebările importante pe care le ridică viaţa şcolilor noastre profesionale şi tehnice pe linie educativă.

Un interes deosebit a trezit comunicarea: „Aplicarea metodelor de educaţie comunistă în Şcoala profesională de construcţii din Tîrgu-Mureş", a tov. prof. Bihari Árpád şi Macavei Vasile, precum şi comunicările: „Educarea în spirit colectivist a ucenicilor din anul I B. de la Şcoala profesională de chimie Ocna-Mureş", a tov. prof. Suciu Emil şi: „Sistemul muncii mele ca diriginte" a tov. prof. Chintoanu Ileana de la Şcoala profesională de construcţii C.F.R. Cluj, atît prin bogăţia materialului, prin caracterul viu şi sugestiv al acestuia, cît şi prin contribuţia personală a autorilor. Astfel, de exemplu, în primul referat s-a arătat că în realizarea unei discipline conştiente la elevii şcolii de construcţii din Tîrgu-Mureş, pe lîngă folosirea metodelor de educaţie morală, un accent deosebit se pune pe aplicarea metodei întrecerilor în toate domeniile de activitate, afară de învăţătură. Înainte de toate, se constituie comitetul de întrecere. Fiecare clasă primeşte un caiet de întrecere, numerotat. Acest caiet îl păstrează responsabilul clasei, iar în timpul orelor de curs se află pe catedra profesorului, ca acesta să-şi poată face observaţiile necesare, de exemplu: Magyari Alexandru a întîrziat, Szabo Ştefan lipseşte nemotivat, Lazăr Alexandru citeşte scrisori în timpul orei etc. Întregul colectiv didactic, inclusiv educatorii (pedagogii) pot face observaţii în aceste caiete. Responsabilul cu întrecerile analizează situaţiile reflectate în caiete din două în două săptămîni, totalizează punctele pe clase şi anunţă colectivele de elevi asupra rezultatelor obţinute. Prin aceasta fiecare clasă îşi dă seama de activitatea celorlalte clase, de progresul realizat sau de rămînerea în urmă a unora; se scot, astfel, în relief cauzele şi se arată căile de remediere. La sfîrşitul întrecerilor făcute în cinstea zilelor mai însemnate, se predă steagul întrecerilor clasei fruntaşă. În felul acesta, fiecare elev, fiecare colectiv de clasă, se străduieşte să fie cît mai ordonat, cît mai disciplinat, să aplice întocmai regulamentul şcolar şi de ordine interioară.

Referatele prezentate în cele 5 secţii: metalurgie, agricolă, construcţii, industria bunurilor de consum şi chimie, precum şi în secţia şcolii tehnice şi tehnice de maiştri, au oglindit efortul cadrelor didactice respective pentru perfecţionarea măiestriei lor pedagogice, pentru o muncă de calitate în procesul de instruire practică a ucenicilor. Maiştrii instructori şi inginerii de specialitate şi-au expus experienţa lor de zi cu zi, au schimbat păreri cu privire la folosirea celor mai potrivite metode în asigurarea unei temeinice pregătiri a ucenicilor. Astfel, de exemplu, tov. maistru instructor Mathe Gheorghe de la Grupul şcolar „Steagul roşu", Oraşul Stalin, în referatul: „Din experienţa mea în introducerea metodelor înaintate de lucru în instruirea practică a ucenicilor strungari" a arătat că, în introducerea acestor metode la clasa la care predă, s-a folosit, în mare măsură, de experienţa bogată a maiştrilor instructori din şcolile rezervelor de muncă din U.R.S.S. Pentru iniţierea ucenicilor în această direcţie, el le explică mai întîi geometria cuţitelor de strung, punînd un accent deosebit asupra unghiurilor negative. Le arată apoi elementele strunjirii rapide, caracteristicile unei maşini pentru regim de lucru ridicat şi insistă asupra cauzelor care duc la uzura prea rapidă a cuţitelor, cauze care în primul rînd provin din neinstruirea corespunzătoare a elevilor.

Au fost valoroase de asemenea şi alte comunicări expuse pe secţii, îndeosebi ale tov. maistru instructor Suciu Toma de la Şcoala profesională de construcţii Turda: „Cum am fost ajutat de profesorii de specialitate în instruirea practică a ucenicilor"; a tov. Pop Vasile de la Şcoala profesională a Ministerului Învăţămîntului şi Culturii din Beiuş, cu titlul: „Din experienţa mea în procurarea, confecţionarea şi folosirea materialului didactic la tehnologia materialelor de construcţii"; a tov. Czeizel Francisc de la Şcoala profesională de construcţii Cluj: „Din experienţa mea în demonstrarea lecţiilor de instruire practică la meseria de zidari"; a tov. prof. Tutulan Nicolae de la centrul şcolar agricol Valea lui Mihai: „Cum mă folosesc de cîmpul de experienţă în predarea lecţiilor teoretice şi practice"; a tov. ing. Moraru Ioan de la Centrul şcolar agricol Turda: „Din experienţa mea în organizarea instruirii practice a ucenicilor în

ferma didactică a şcolii"; a tov. ing. Meth Ludovic de la Grupul şcolar „Partizanul roşu" Oraşul Stalin: „Metode folosite de mine în predarea temei: Instrumente mecanice de măsurat"; a tov. maistru instructor Radu Gheorghe de la Şcoala profesională de pielărie Cluj: „Din experienţa mea în demonstrarea lecţiilor de învăţămînt practic"; a tov. ing. Schwartz Henrich: „Metodica predării tehnologiei în şcolile tehnice" şi a tov. ing. Sîrbu Mihai: „Metodica predării desenului în şcolile tehnice", ambii de la Grupul şcolar „Steagul roşu" Oraşul Stalin.

Discuţiile purtate pe marginea referatelor au îmbogăţit conţinutul acestora printr-o experienţă nouă şi au arătat autorilor direcţia spre lărgirea şi adîncirea experienţei proprii la clasă şi în afară de clasă. Sub acest aspect, comunicările metodice prezentate la această sesiune au lărgit mult orizontul pedagogic al celor prezenţi.

Prin modul cum s-au desfăşurat lucrările şi prin nivelul ridicat al discuţiilor, considerăm că această primă sesiune a constituit un bun prilej pentru ca maiştrii instructori, profesorii-ingineri şi tehnicienii din cele aproape 260 şcoli profesionale, tehnice şi tehnice de maiştri, să efectueze un schimb de experienţă la un nivel superior.

Prima sesiune de comunicări metodice în învăţămîntul profesional şi tehnic a arătat că în şcolile noastre profesionale, tehnice şi tehnice de maiştri sînt numeroase forţele didactice care obţin în munca lor rezultate admirabile. Nu toată această experienţă bună din şcoli a putut fi valorificată însă, deoarece organizarea şi mobilizarea cadrelor didactice pentru a participa la elaborarea de comunicări metodice a fost lăsată în multe din şcolile profesionale, tehnice şi tehnice de maiştri la voia întîmplării. Multe din conducerile de şcoli n-au sezisat şi n-au înţeles elementul nou ce apărea în viaţa şcolii noastre şi nu l-au sprijinit; n-au mobilizat toate forţele de care dispuneau pentru a dezvălui experienţa înaintată în folosul promovării calităţii învăţămîntului profesional şi tehnic din ţara noastră. Sînt şcoli chiar din Cluj care, deşi sînt favorizate de existenţa aici a unuia din cele trei cabinete metodice pe ţară, nu au prezentat nici o comunicare. Înseamnă că în aceste şcoli lipseşte o preocupare sistematică, perseverentă, pentru ceea ce apare bun, înaintat, în procesul viu al activităţii instructiv-educative. Se impune ca, pe viitor, conducerile de şcoli să-şi revizuiască atitudinea faţă de această formă superioară de schimb de experienţă, să antreneze şi mai multe cadre didactice şi de conducere care să-şi expună experienţa lor bogată, pentru a face din ea un bun comun al tuturor muncitorilor din învăţămîntul profesional şi tehnic.

ŞTEFAN LINUL

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„FĂCLIA S-A APRINS" — de Dumitru Almaş

Dăruindu-se cu pasiune muncii de luminători ai satului, ai milioanelor de ţărani analfabeţi — moştenire a regimurilor trecute — angajîndu-se cu tot entuziasmul în opera măreaţă de transformare socialistă a agriculturii, numeroşi învăţători au înscris pagini frumoase în istoria frămîntată a acestor ani de luptă pentru un viitor fericit. Unor astfel de învăţători le este închinat ultimul roman al scriitorului D. Almaş.

Tema învăţătorului nu este nouă, ea a mai fost abordată în literatura noastră. Este bine cunoscut, de pildă, romanul „Apostol" al lui Cezar Petrescu, care aduce în faţa cititorului figura luminoasă a învăţătorului Nicolae Apostol. Cutezător, plin de entuziasm, de generozitate, Nicolae Apostol luptă pentru a-şi îndeplini idealul său de a lumina pe cei mai mulţi şi necăjiţi, căutînd să-şi păstreze integritatea morală în atmosfera roasă de politicianism a satului în care era învăţător. Însă, ca şi ceilalţi eroi ai lui Cezar Petrescu, Nicolae Apostol nu termină ca un învingător. Societatea în care el trăieşte şi luptă, societatea capitalistă nu cruţă pe cei ce vor să se dăruiască unui ideal nobil, util poporului.

Cîtă deosebire între soarta eroului lui Cezar Petrescu şi cea a eroilor lui Dumitru Almaş! Trăind în condiţii istorice deosebite, în condiţiile construcţiei societăţii socialiste, luminaţi şi conduşi de partid, eroii lui Dumitru Almaş sînt pînă la urmă învingători. Şi nu numai ei, ci întreg satul, care păşeşte pe drumul unei vieţi noi.

Ar fi greşit să credem că, din această cauză, lupta lor este uşoară, senină. Drumul parcurs nu este lin, ci plin de suişuri şi coborîşuri, de înfrîngeri şi succese. În satul Sohodor, satul recunoscut de călători după ulmul din deal, pe care foştii stăpîni ai moşiei îl foloseau drept spînzurătoare pentru robii lor, trecutul vorbeşte încă prin unele din semnele sale: ruinele conacului boieresc, uliţele strîmte şi cotite, acareturile croite din belşug ale lui Neculai Chiţcop, unul din chiaburii satului. Iar, lîngă toate acestea, şcoala cu „acoperişul peticit, ferestrele strîmbe, pereţii coşcovi, streaşina forfecată de putregai, ograda cu băltoace şi cu copaci înalţi şi uscaţi". Şcoala are cu totul două săli de clasă — care de sigur nu puteau cuprinde pe copiii de vîrstă şcolară din sat — şi o cancelarie „unde la consiliile pedagogice, nici nu încăpeau toţi învăţătorii şcolii". Construirea unei şcoli noi, încăpătoare, este o problemă vitală. Ea înseamnă posibilitatea şcolarizării generale a copiilor din Sohodor, ceea ce lovea în primul rînd, în izvorul neştiinţei de carte. Şi mai înseamnă, posibilitatea desfăşurării unei bogate munci culturale în rîndurile sătenilor, înlăturarea neştiinţei de carte cu tot cortegiul ei (obscurantism, misticism), educarea ţăranilor muncitori din Sohodor în spiritul socialismului, înseamnă un impuls dat muncii politice pentru pregătirea ţăranilor în vederea creării gospodăriei agricole colective.

Dragoş Acatrinei şi Margareta Florea — tinerii învăţători ai satului — eroii principali ai romanului, conduşi şi ajutaţi de organizaţia de partid, se angajează cu toată dragostea în această operă minunată, cu tot entuziasmul tinerese, cu toată ura împotriva a ceea ce este vechi, înapoiat.

Multe şi mari sînt greutăţile pe care trebuie să le biruie. Atitudinea de resemnare, de nepăsare, uneori chiar de împotrivire a unor ţărani, exploataţi şi umiliţi de vechile stăpîniri, şi care nu înţeleg rostul şcolii, deoarece nu s-au bucurat de binefacerile ei, lipsa de sprijin din partea unor învăţători, timoraţi ani de-a rîndul de vechea conducere a şcolii, blazaţi, sau preocupările meschine, înguste ale altor învăţători, unelte ale duşmanilor. Toate acestea sînt folosite de chiaburi care, uneltind împotriva construirii noii şcoli, recurg la toate mijloacele, de la amăgirea oamenilor cu diferite vorbe mincinoase şi încercări de a discredita pe comunişti, pînă la crimă. De ce se împotrivesc chiaburii acestei

acţiuni, nu este greu de văzut. Le este teamă, — cum mărturiseşte unul dintre ei — că din cauza şcolarizării nu vor mai avea copii care să le robească ca slugi. Dar mai mult le este teamă de ceea ce va aduce cultura ţăranilor muncitori, de ceea ce vor înţelege ei datorită ştiinţei de carte. Atacul împotriva şcolii ţinteşte de fapt să împiedice crearea gospodăriei agricole colective.

Eroii noştri trăiesc momente grele. Uneori descurajarea îşi picură otrava ei. Dar asemenea clipe sînt rare. Satul aderă încetul cu încetul la acţiunea care a început şi care se desfăşoară cu tot mai mult entuziasm. Oamenii se schimbă greu, dar se schimbă.

Prima caravană cinematografică, acţiunile căminului cultural, interesul şi dragostea cu care unii încearcă să desluşească misterul slovelor, toate acestea vădesc semnele unei vieţi noi. Astfel, la capătul drumului „înfloresc trandafirii". (Ultimul capitol al romanului, poartă titlul sugestiv: „În luna mai, cînd înfloresc trandafirii"). Şcoala nouă, încăpătoare este construită, munca pentru şcolarizarea copiilor este încununată de succes. Marea majoritate a ţăranilor analfabeţi, consideraţi în trecut „hăbăuci", „atinşi de boli mintale", au păşit azi pe drumul ştiinţei de carte. Chiar şi văcarul Grigore Axinte — bătrînul Grigore Axinte —, bunicul uneia din micile eroine ale cărţii, se prezintă la examenele de alfabetizare.

În sat se construieşte o mică uzină hidroelectrică. Ţăranii muncitori din Sohodor, — poreclit altă dată „Hoarţa", din cauza dezbinărilor dintre locuitori, alimentate de chiaburi — pornesc acum înfrăţiţi să pună bazele gospodăriei colective. Şi în toate aceste frămîntări sociale, în toată această luptă, învăţătorul — „figura centrală a satului" — este mereu prezent.

Ideea principală, care l-a călăuzit pe autor şi anume aceea a rolului complex al învăţătorului, a locului pe care îl ocupă şi trebuie să-l ocupe în procesul de transformare socialistă a satului nostru, domină întregul roman, însufleţeşte activitatea dîrză a eroilor săi pozitivi. Cartea dezvăluie frumuseţea muncii de învăţător, dar şi greutăţile, sacrificiile pe care le cere, problemele pe care le ridică. Dragoş Acatrinei, Margareta Florea, şi ca ei sînt desigur mulţi în satele noastre, sînt exemple de oameni care fac cinste tagmei învăţătoreşti.

Romanul prezintă procesul de formare a învăţătorului nou, care uneşte în persoana sa, pe acel ce dă copiilor lumina cărţii, pe educator, pe activistul cultural, pe luptătorul comunist, care nu precupeţeşte nici un efort pentru a smulge pe oameni din ghiarele ignoranţei, ale misticismului şi care trebuie să ştie cum să se apropie de ei, să topească cu căldura vorbei, a inimii sale, neîncrederea din sufletul celor batjocoriţi ani de-a rîndul de vechii cîrmuitori.

Problema atitudinii faţă de oameni, faţă de elevi, este una din problemele principale, care-i frămîntă pe învăţătorii înaintaţi din acest roman. „Oare din ce fel de aliaj s-ar cuveni să fie plămădită inima învăţătorului?" se întreabă la un moment dat unul dintre ei. Şi răspunsurile se aseamănă: „De la noi, învăţătorii, oamenii din sat, ca şi elevii în clasă, aşteaptă mai multă omenie, mai multă încredere"; „Noi trebuie să fim pilde vii şi de la noi, înainte de toate, trebuie să se vadă dragostea, respectul faţă de om".

Dar pe lîngă asemenea cadre noi, există o serie de oameni care n-au nimic comun cu nobila profesiune de învăţător, pentru care aceasta reprezintă doar un mijloc de cîştig, de parvenire politică (ex.: Porumbiţă, Hîrlea). Asemenea învăţători nu au pregetat să-şi vîndă conştiinţa, devenind slugi plecate moşierilor, chiaburilor. Înfierînd asemenea cadre, cartea îi pune în antiteză cu acei învăţători vechi, cinstiţi şi devotaţi poporului, care şi-au dăruit toată viaţa şcolii şi copiilor. Este cazul lui Neculai Mancaş, învăţătorul pensionar, care aderă cu dragoste la acţiunea de construire a şcolii şi se înscrie primul pentru munca voluntară. De aceştia trebuie să se apropie învăţătorii cei noi, tineri, ca să cunoască experienţa lor didactico-educativă, să o folosească. Este o idee preţioasă pe care cartea lui D. Almaş o pune în evidenţă şi care ar fi putut fi mai mult valorificată.

Romanul pune pe plan literar o problemă pedagogică foarte importantă şi anume aceea a rolului educaţiei în dezvoltarea şi transformarea omului, rezolvînd-o — aşa cum este just — pe linia optimismului pedagogic.

Se înfruntă aci două concepţii deosebite, opuse, despre educaţie. Pe de o parte cea reprezentată de învăţători ca Porumbiţă după care „optzeci la sută din copiii din Sohodor sînt guşaţi, restul

cretini, hăbăuci", deci nu vor putea beneficia de o cultură superioară. De cealaltă parte, concepţia înaintată despre om, despre educaţie, pentru care militează Dragoş, Margareta şi mai tîrziu chiar şi Savu. Ei cred în oameni, în posibilităţile lor, în rolul conducător al educaţiei comuniste. Cît de semnificativă, în acest sens, este scena în care Dragoş, pentru a-i demonstra lui Porumbiţă falsitatea ideilor lui reacţionare, îi pune în faţă fapte „vii": elevii.

Eroii lui D. Almaş luptă pentru a traduce în viaţă *principiul înscris în* Constituţie, privind posibilităţile egale de instrucţie şi educaţie pentru toţi copiii, indiferent de naţionalitate. Este cunoscută situaţia din trecut a populaţiei rome, situaţie care arunca pe aceşti oameni la marginea societăţii. Romanul denunţă minciuna care se ascundea în dosul teoriei privind ineducabilitatea copiilor de romi, atitudinea lor refractară faţă de activitatea şcolară organizată. Cel mai bun răspuns la aceasta sînt talentele unora dintre ei, dragostea cu care vin la şcoală, atunci cînd îşi dau seama că ea îi aşteaptă cu braţele deschise, că nu au a se mai teme de batjocură şi de bătăi. Cel mai bun răspuns este însăşi Margareta, eroina principală a romanului, fiică de rom, azi învăţătoare. Ea îşi dă seama de posibilităţile pe care le au aceşti copii, de elementele pozitive pe care se poate sprijini ca educatoare. „...Sînt îndemînatici, dotaţi cu multă sensibilitate şi vioiciune". De aceea va lupta ca să le deştepte conştiinţa şi demnitatea de om, să le insufle dispreţul faţă de trîndăvie şi necinste, să-i obişnuiască cu munca.

Din paginile romanului se desprinde un viu rechizitoriu împotriva teoriilor pedagogice antiştiinţifice, care încercau să justifice politica culturală antipopulară a *regimurilor trecute, printr-o pretinsă* inferioritate intelectuală a copiilor de muncitori şi de ţărani muncitori. (Procesul verbal din 1925/1926 din satul Sohodor, privind scutirea de şcoală a unui număr de 54 copii, ca fiind improprii pentru învăţătură, capătă în aceste condiţii — am putea spune — aproape valoare de document). Oamenii socotiţi ieri „hăbăuci" şi care au fost pentru aceasta îndepărtaţi de şcoală, se dovedesc astăzi a fi isteţi, pricepuţi, cu iniţiativă, talentaţi. Comori nevăzute şi nebănuite zac în ei; iar viaţa nouă în care păşesc în regimul nostru, le scoate la lumină. *Unii dintre ei — şi exemplul Ioanei este grăitor — dovedesc calităţi morale deo*sebite. De pildă, este frumoasă lecţia de conduită morală pe care Ioana — mai ieri sluga chiaburului Chiţcop — o dă intelectualului vîndut, Anton Hîrlea, a aceluiaşi Hîrlea care o considera „toantă".

Problema rolului educaţiei este pusă şi pe un plan mai larg; este vorba de educaţia maselor, de transformarea lor, de rolul învăţătorului în această direcţie. Problema educării morale este problema *formării conştiinţei noi*, socialiste, a formării trăsăturilor morale ale omului nou. Oamenii se desprind greu de vechile deprinderi, de vechiul mod de a privi lucrurile. Munca politică a comuniştilor din sat, activitatea învăţătorilor şi atragerea tot mai mult a ţăranilor la diferite acţiuni culturale de masă, munca obştească organizată în jurul construirii şcolii, toate acestea contribuie la transformarea oamenilor, la înlăturarea treptată a practicilor individualiste, la apariţia unor elemente de conduită nouă, de muncă în colectiv.

Procesul de creştere, de dezvoltare a oamenilor, prinde nu numai pe cei educaţi, dar şi pe educatori. Margareta Florea se formează ca o personalitate puternică, cu convingeri ferme, cu multă îndrăzneală şi hotărîre în îndeplinirea lucrului la care s-a angajat cu patos. Dragoş, înflăcărat, uneori pripit, învaţă să judece, să chibzuiască mai mult lucrurile, să fie mai apropiat de oameni, să caute să-i cunoască şi să-i înţeleagă mai bine. Savu, învăţătorul care timorat *fiind de directorul Anton Hîrlea, lipsit* de voinţă, căzuse în patima beţiei, se transformă sub ochii cititorului, devenind în ultima parte a romanului un om de nădejde, care se alătură luptei pe care o duc Dragoş şi Margareta pentru formarea unui colectiv pedagogic sănătos. Întreaga carte respiră optimism pedagogic.

Aspectele didactico-educative propriu zise ale muncii învăţătorului sînt mai slab reliefate în acest roman, lăsate oarecum la periferia problemelor. Desigur tratarea lor mai largă ar fi conturat mai puternic activitatea complexă a învăţătorului. Acele cîteva elemente pe care le găsim, vădesc însă un punct de vedere ştiinţific. Se subliniază rolul lecţiilor în pregătirea temeinică a elevilor, *în trezirea interesului lor pentru* şcoală, pentru învăţătură. (Sînt minu-

nate și semnificative cuvintele Margaretei, atunci cînd vorbește cu Dragoș despre ceea ce înseamnă prima lecție pentru un învățător. „Parcă tu ai despica zarea, ca să răsară sîmburele luminii, parcă tu ai fi lumina care deschide, care colorează, învie bobocul unei flori“). Sînt astfel schițate idei juste în legătură cu problema disciplinei, care este considerată, în primul rînd, ca un rezultat al metodei de lucru a învățătorului, combătîndu-se folosirea bătăii ca mijloc de educație a elevilor. Se evidențiază necesitatea cunoașterii temeinice a copiilor pe care vrem să-i educăm, să-i influențăm și să le canalizăm interesele pe un făgaș util, pozitiv. Se simte prezența unei concepții înaintate cu privire la educarea unor relații juste, tovărășești între copii, la formarea unui colectiv de elevi. Sînt interesante și demne de reținut o serie de acțiuni, ca de pildă organizarea unui muzeu al școlii, în care se colecționează și piese ce amintesc de istoricul construirii școlii, caiete de la cursul de alfabetizare, diferite documente din trecutul școlii. Asemenea acțiuni trezesc interesul elevilor, îi educă în spiritul dragostei pentru școala lor, pentru locurile natale.

Cititorii găsesc în roman idei și procedee interesante în legătură cu atragerea oamenilor la cursurile de alfabetizare, cu realizarea sarcinilor de școlarizare. Această ultimă problemă este privită — și desigur în mod just — ca o problemă cheie în acțiunea de lichidare a analfabetismului. Și în rezolvarea acestei probleme apar cele două concepții deosebite despre educație, despre om. Pentru Anton Hîrlea neșcolarizarea unui copil reprezintă un „procent insignifiant“, „un proces de pierdere, impus de natura însăși“, pentru învățătorii înaintați — de tipul Margaretei și al lui Dragoș — aducerea fiecărui copil la școală înseamnă o victorie. Fiecare procent reprezintă un om recuperat, un bun cîștigat.

Greutățile sînt numeroase, dar înarmați cu răbdare, cu tact, cu dragoste de copii și, ceea ce este esențial, cu înțelegerea importanței politice și sociale a unei asemenea acțiuni, învățătorii reușesc să găsească cele mai potrivite mijloace pentru rezolvarea acestei sarcini.

Uneori, în situații deosebite și metodele sînt deosebite (cazul cu școlarizarea elevului Ciocîrlan). Dar nu este vorba numai despre metode propriu-zise, ci de o idee foarte importantă care reiese și anume aceea că pentru realizarea unei școlarizări reale este necesară o temeinică muncă de convingere a oamenilor asupra rolului școlii, al culturii, este necesar de a influența, de a educa cum spunea la un moment dat, unul dintre eroi — nu numai pe copii, dar și pe părinți.

Romanul lui D. Almaș ridică probleme multe și variate. Iată de pildă problema fericirii, a cărei tratare permite să se vadă cele două moduri deosebite de a o vedea, de a o înțelege: unii (Porumbiță, Hîrlea) nu văd fericirea decît prin prizma intereselor personale. Alții ca Dragoș, Margareta, Tiron, văd fericirea personală legată de cea generală, izvorînd din îndeplinirea unui țel nobil, pus în slujba oamenilor, a poporului.

De pe aceleași poziții privesc eroii pozitivi și problema dragostei. ...„Pentru mine — spune Margareta, într-o discuție cu Dragoș — iubirea-i cea mai mare înțelepciune. **Este un nesecat izvor de acțiune, de vis, de fericire**“. (sublinierea noastră).

Este aici o concepție optimistă dinamică care nu vede în dragoste un balast, o piedică, ci un stimulent în împlinirea unei misiuni sociale.

Întîlnim în roman o mulțime de personaje. Unele, ca de pildă Margareta, Hîrlea, Porumbiță, Vichentie, reliefează măiestria scriitorului în crearea unor figuri vii, reale, care se ridică pînă la valoarea reprezentativă a unor anumite tipuri de oameni. În genere, personajele trăiesc prin faptele, prin gesturile, prin vorbele, prin acțiunile care îi caracterizează. Altele însă sînt schematice, create artificial. Este, în primul rînd, vorba de figura lui Tiron, secretarul organizației de partid. Despre el am putea spune, că există, ocupă un loc în roman, dar nu trăiește suficient. Mai sînt și alte personaje, mai puțin realizate, ca de exemplu: Lucreția, Chițcop. În ceea ce privește figura lui Dragoș, autorul nu a găsit întotdeauna nota care s-ar fi potrivit cel mai bine unui asemenea erou. Figura lui Dragoș — care reprezintă tipul învățătorului comunist — ar fi trebuit să domine mai mult în roman.

Pe lîngă unele pagini, scene mai puțin reușite, în care se observă o ușoară tendință spre lozincărie, există însă altele — și acestea cîntăresc mai greu în cumpănă — impresionante, de adînc umanism. (De exemplu, scena cînd Vichentie scrie la tablă cuvîntul „cuc“),

care vorbesc de la sine despre profunda sensibilitate a scriitorului, despre prețuirea pe care o acordă omului, copilului, profesiunii de învățător.

Acțiunea, interesantă în genere, se împletește cu descrieri vii, pitorești. Păstrezi vie în minte imaginea satului la început de dimineață sau în înserare, auzi parcă susurul izvorului, foșnetul copacilor.

Romanul prinde un moment istoric important în dezvoltarea învățămîntului nostru — reforma învățămîntului înfăptuită în 1948 — „care a pus școala pe baze noi științifice". Dar nu numai atît. Anul 1948 este anul de început al unor mari prefaceri economice în țara noastră. Este anul naționalizării principalelor mijloace de producție, care desigur a avut un mare răsunet și în rîndurile țărănimii muncitoare, lucru care nu este reliefat suficient în romanul de care ne ocupăm.

În afară de aceasta, în viața satului nostru apăruseră, în anii 1948—1949, o serie de elemente noi. Se dezvolta cooperația, care căpătase un conținut social nou, față de mișcarea cooperatistă din trecut și care se bucura de sprijinul economic și financiar al statului democrat-popular. Începuseră unele forme elementare de asociere în muncă ale țărănimii sărace și mijlocașe.

Or, problemele vieții economice ale satului — probleme de bază — sînt doar schițate în roman, fără a primi o tratare mai largă, care ar fi oferit un tablou mai profund și mai real al satului nostru în anii aceia.

Romanul lui D. Almaș se pretează la multe și variate discuții și aceasta este meritul său, un merit cîștigat, bineînțeles prin actualitatea și importanța temei pe care o atacă, prin varietatea problemelor pe care le pune.

Scris cu multă căldură, respirînd dragostea cu care autorul își înconjoară personajele pozitive, „Făclia s-a aprins" reușește, printr-o acțiune bogată și în genere bine închegată, să capteze atenția cititorului, de la prima, pînă la ultima filă.

A. COMAN

COLECȚIA „IN AJUTORUL PĂRINȚILOR"

Fără a face loc aici discuției dacă în noțiunea de educație intră toate influențele ce se exercită asupra copilului, indiferent de natura și caracterul lor sau numai cele conștiente și organizate, trebuie să înregistrăm, în statul socialist, tendința și preocuparea susținută de a cuprinde într-un sistem unitar acțiunea tuturor factorilor care influențează asupra tineretului.

În pedagogie a devenit aproape o axiomă constatarea că este necesară asigurarea unității influențelor, a organizării unitare a întregii munci educative. Tocmai din acest motiv problema aceasta constituie o preocupare centrală nu numai a pedagogilor ci și a altor organe de stat. Într-un stat socialist, dată fiind comunitatea de interese, între familie și societate, acțiunea factorilor sociali care influențează dezvoltarea tineretului (școală, organizații de tineret, presă, radio, opinia socială etc.) poate fi coordonată și orientată spre atingerea unuia și aceluiași scop și anume, formarea unui om capabil să construiască o viață nouă.

Deoarece, în munca educativă, școala și familia sînt factorii cei mai direct interesați, urmează ca în primul rînd acțiunea acestora să fie cît mai bine organizată și coordonată. Cum, în condițiile vieții de azi, familiei nu-i mai rămîne timp suficient pentru a face educația copiilor în cele mai bune condițiuni, și educația tinerelor generații devine un fenomen tot mai complex, care cere o pregătire specială și temeinică, pe care familia n-o poate avea în toate cazurile, școlii îi revine obligația de a ajuta și îndruma sistematic munca familiei în această problemă.

* * *

Seria publicațiilor apărute în colecția intitulată sugestiv „In ajutorul părinților", urmărește tocmai acest scop: să acorde părinților un sprijin competent, un ajutor, așa cum arată și numele. Credem că existența acestei colecții răspunde unor nevoi reale și că poate aduce o contribuție serioasă la rezolvarea unei probleme sociale atît de importantă cum este educația tinerelor generații. Firește că aceasta nu este decît unul din „ajutoarele" acordate fa-

miliei în problemele de educație a copiilor, alături de altele, cum sînt: presa, radio, alte publicații pedagogice etc.

Cu toate că publicațiile colecției „În ajutorul părinților" nu sînt singura sursă de informație a părinților în ceea ce privește educația copiilor în familie, ele urmăresc un scop precis, afirmat pe scurt în prima broșură, apărută în 1951 și care sună astfel: „Lucrările ce vor apare în această colecție, vor înfățișa părinților, într-o formă accesibilă, cuceririle științei pedagogice... în domeniul educației în familie". (Petrov A. C.: Educarea copiilor în spiritul cinstei și al adevărului, p. 3).

În rîndurile care urmează intenționăm să prezentăm cititorilor broșurile apărute în această colecție și să facem cîteva observații în legătură cu sarcinile ce decurg din scopul afirmat în prima broșură.

Firește că n-ar fi lipsită de interes nici discutarea ajutorului pe care părinții l-au primit din partea altor organizații sau instituții în scopul îmbunătățirii muncii educative în cadrul familiei.

În colecția amintită au apărut pînă acum următoarele 11 broșuri, totalizînd un număr de peste 780 pagini: A. C. Petrov: „Educarea copiilor în spiritul cinstei și al adevărului", (1951); A. M. Filippov: „Despre educarea școlarului în familie", (1952); Z. V. Manuilenko: „Rolul jocului în educația copilului de vîrstă preșcolară", (1953); A. A. Volkova: „Activitățile cu copiii de vîrstă preșcolară în familie" (1953); E. G. Pograniţkaia: „Familiarizarea copiilor cu natura", (1953); M. V. Antropova: „Organizarea regimului zilnic al școlarului", (1955); A. E. Adrianova: „Cum pregătim copilul pentru școală", (1956); K. V. Mahova: „Însemnările unei mame", (1956); A. S. Makarenko: „Conferința despre educația copiilor", (1956); G. B. Ina: „Organizarea regimului zilnic al preșcolarului în familie", (1957) și Al. Ionescu, L. Protopopescu și M. Vișan: „Aspecte din educația în familie", (1957). Pe coperta ultimei broșuri sînt anunțate încă două lucrări care vor apare și anume: E. Fischbein: „De vorbă cu părinții" și Ilie I. Mirea: „Cum învățăm să desenăm".

Primele două broșuri au apărut în Editura de stat pentru literatură științifică, restul în Editura de stat didactică și pedagogică. Dintre broșurile apărute, 5 dintre ele tratează probleme privind vîrsta preșcolară, 2 probleme ale vîrstei școlare și 4 au un caracter mai general, depășind problemele unei anumite perioade de dezvoltare a copilului.

Simpla lectură a titlurilor de mai sus arată că Editura de stat didactică și pedagogică a încercat să cuprindă o tematică variată, să răspundă unor probleme permanente ale familiei, servindu-i exemple, sfaturi și îndrumări. Din acest punct de vedere, editura merită o apreciere pozitivă, fără rezerve.

Desigur că o analiză a publicațiilor din această colecție ridică multe probleme cum sînt: după ce criterii s-a ales tematica, în ce măsură a satisfăcut ea nevoile părinților, ce orientare au publicațiile și care sînt obiectivele urmărite. Nu este în intenția noastră să răspundem la toate acestea. Vrem doar să semnalăm anumite aspecte pozitive și negative ale colecției. Lectura broșurilor amintite mai sus arată că autorii lor au mers pe linii diferite. Unii au încercat să prezinte părinților problema aleasă într-o formă simplă, accesibilă, într-un limbaj de popularizare. Alții au prezentat materialele într-o formă științifică, ferindu-se de vulgarizări și încercînd să depășească stadiul lucrurilor comune. Alții, în sfîrșit, au mers pe o linie de mijloc, reușind, în cele mai multe cazuri, să îmbine just cerințele celor două tendințe amintite.

Tot o constatare cu caracter general, care se impune la prima lectură, este și cea referitoare la valoarea inegală a broșurilor. Această apreciere se referă nu numai la întinderea broșurii, la volumul problemelor cuprinse, ci și la nivelul științific al tratării lor, la stilul în care sînt redactate broșurile etc. În sfîrșit, revenirea unor probleme în mai multe broșuri, este o altă chestiune care te izbește în timpul lecturii acestei colecții. Dacă pînă la un punct reluarea acelorași probleme în alte forme este un merit, de la o anumită limită încolo ea devine supărătoare. Este cazul rolului familiei în statul socialist, a importanței regimului zilnic și chiar al unor idei ale lui Makarenko.

Nu cunoaștem criteriile după care s-a călăuzit Editura didactică în alegerea lucrărilor destinate acestei colecții, dar credem că ar fi trebuit cuprinse în a-

ceastă colecţie unele lucrări care urmăresc exact aceleaşi obiective, de exemplu, lucrarea pedagogei sovietice I. A. Pecernikova sau a lui A. V. Vedenov, prima tratînd despre educaţia prin muncă a şcolarului în familie (1949) şi a doua despre educaţia voinţei copilului în familie (1953), ca să nu mai amintim de cele publicate în alte edituri cum este cartea „Părinţii şi educaţia fizică a copiilor" de M. Cerevkov, publicată de Editura pentru cultură fizică şi sport şi altele. Aceasta cu atît mai mult cu cît asemenea teme nu sînt tratate în colecţia despre care e vorba, deşi ele prezintă un deosebit interes practic pentru toţi părinţii. Ar fi utilă semnalarea existenţei acestora pe o copertă a broşurilor din această colecţie sau la bibliografie, pentru ca părinţii să ia cunoştinţă de ele.

Cîteva cuvinte şi aprecieri despre conţinutul celor 11 broşuri vor întări constatările cu caracter general făcute mai sus.

Primele două broşuri („Educarea copilului în spiritul cinstei şi al adevărului" şi „Despre educarea şcolarului în familie"), tratează două probleme cu caracter general, a căror importanţă deosebită nu poate fi contestată. Prima are ca temă o problemă de educaţie morală precis determinată, cea de a doua încearcă să cuprindă foarte multe probleme (regimul, educaţia prin muncă, educaţia fizică etc.) şi tocmai din această cauză nu le poate adînci suficient, nu le discută mai pe larg şi nu oferă nici soluţii sau indicaţii satisfăcătoare în toate cazurile. Cu toate că ambele broşuri îl previn pe cititor că nu au intenţia să rezolve toate problemele impuse de titlu, ci mai mult să le ridice, ele cuprind totuşi multe recomandări şi sfaturi pedagogice. Socotim că unele probleme abia schiţate ar fi putut primi o dezvoltare ceva mai mare. Merită să fie amintit faptul că broşura lui A. M. Filippov („Despre educarea şcolarului în familie"), dă în anexă preţioase indicaţiuni şi modele de regim zilnic pentru şcolar, precum şi o bogată bibliografie în legătură cu problemele educaţiei copiilor, recomandată părinţilor şi o alta recomandată copiilor din clasele elementare, cuprinzînd peste 160 de titluri. Acest exemplu ar putea fi imitat şi de alţi autori, el avînd o semnificaţie deosebită pentru părinţi.

O situaţie oarecum asemănătoare întîlnim şi în broşurile scrise de Manuilenko „Despre rolul jocului în educaţia copilului de vîrstă preşcolară" şi Volkova: „Activităţile cu copiii de vîrstă preşcolară în familie". Autorii broşurilor sînt cunoscuţi ca specialişti în problemele respective. Ambele broşuri, deşi au un caracter mai mult teoretic cuprind şi multe indicaţii practice. Broşura scrisă de Volkova se mărgineşte la cîteva indicaţii date părinţilor, privind îndrumarea desenului, modelajului şi alcătuirii şi decupării unor modele din hîrtie la copiii de 3—4 şi 5—6 ani. Prea puţine cuvinte sînt spuse despre confecţionarea jucăriilor, despre cusut şi broderie şi nimic despre alte activităţi care ar putea prezenta interes pentru educaţia copilului. Valoarea broşurii ar fi crescut mult dacă ar fi cuprins sfaturi sau recomandări valabile în organizarea tuturor activităţilor adresate copiilor de vîrstă preşcolară. O temă interesantă tratează broşura „Familiarizarea copiilor cu natura". Cu toate că E. G. Porganiţkaia, autoarea broşurii, se referă în mod special la copiii de vîrstă preşcolară, multe din recomandările ei sînt valabile şi pentru părinţii copiilor de vîrstă şcolară mică. Familiarizarea copilului de vîrstă preşcolară cu natura în scopuri educative (pentru dezvoltarea spiritului de observaţie, a gîndirii, a dragostei de natură etc.) trebuie să constituie o preocupare permanentă a familiei şi autoarea indică destule mijloace potrivite pentru aceasta.

Plină de sugestii şi sfaturi practice şi de un real folos pentru părinţi este broşura scrisă de A. E. Adrianova asupra felului în care pregătim copilul pentru şcoală. Cu toate că şi în cazul acesta autoarea încearcă să rezolve prea multe probleme (educarea unei purtări civilizate, educarea dragostei de muncă, respectarea regimului zilnic etc.), în prea puţine pagini (32), ea reuşeşte totuşi să sublinieze în cîteva cuvinte principalele obligaţii ale părinţilor care îşi pregătesc copilul pentru a intra în şcoală, lămurind: cum trebuie trimis copilul la şcoală, ce trebuie să conţină ghiozdanul, ce trebuie să ştie copilul care merge pentru prima oară la şcoală etc. Broşura conţine şi multe desene şi ilustraţii care vin în sprijinul textului, chiar prea multe poate pentru volumul broşurii.

Cu totul în alt gen sînt scrise „Însemnările unei mame" de K. V. Mahova, educatoare şi în familie şi la locul de muncă. Este cea mai mare broşură din această colecţie (218 pagini). Cartea este concepută într-o formă literară, scrisă într-un stil uşor, sub formă de povestire şi relatează experienţa de aproape 3 decenii a unei mame care şi-a crescut cu rezultate frumoase cei 5 copii. Autoarea utilizează un procedeu ingenios în prezentarea faptelor, strecurînd printre rîndurile povestirii cîte o concluzie cu valoare de regulă sau principiu, fără a avea aerul că dă sfaturi. Aşa de exemplu, povestind despre o vacanţă petrecută cu copiii, autoarea constată cu cel mai firesc ton: „Am ajuns la convingerea că numai de părinţi depinde organizarea vieţii de familie, aşa încît copiii să nu le fie o povară". (p 82.).

Autoarea, dorind să prevină obiecţiunea cititorului că povestirea relevă numai aspectele pozitive, explică de ce în familia ei sînt puţine conflicte: „Părinţii trebuie să-şi cunoască bine copiii, să fie prieteni cu ei, să observe greşelile pe care le fac, să îndrepte aceste greşeli, să nu îngăduie să apară conflicte" (p. 118—119). Deosebit de semnificativ este discursul sobru al tatălui, rostit cu ocazia intrării unuia din băieţi în organizaţia de Comsomol, pe care-l reproducem: „Fiule, iei pe umerii tăi acum o răspundere şi mai mare. Principalul e să fi totdeauna modest, cinstit, să nu te mulţumeşti niciodată cu cele înfăptuite. Să mergi înainte, oricare ar fi greutăţile pe care le-ai întîmpina în cale" (p. 97). Atît. Mai educativ decît o conferinţă, nu? Astfel de constatări sînt numeroase. Încă o observaţie. Poate pentru că sînt observaţiile unei mame, rolul tatălui în educarea copiilor apare mai estompat.

Cele două broşuri despre organizarea regimului zilnic al şcolarului şi al preşcolarului, scrise de M. V. Antropova şi G. B. Ina, tratează aceeaşi temă pentru două vîrste diferite. Cu toate că ele se adresează unor categorii diferite de părinţi (ai şcolarilor şi preşcolarilor) şi cuprind multe elemente care le deosebesc, nu reuşesc să înlăture totuşi impresia unor repetiţii (despre somn, alimentaţie etc.). Dacă ţinem seama de elementele comune ale acestei teme, precum şi de faptul că problema regimului a mai fost discutată şi în alte broşuri, am putea spune că una putea lipsi.

De o valoare incontestabilă sînt conferinţele despre educaţia copiilor ale lui Makarenko, cuprinse şi în lucrarea „Opere pedagogice alese", vol. I, sub titlul „Educaţia în familie". Bogată în conţinut, cu o tematică variată, cu sugestii şi recomandări concrete, combativă şi argumentată. Dovada acestei afirmaţii o face, între altele, şi prezenţa unor idei ale lui Makarenko într-o formă directă (citate) sau indirectă în aproape toate broşurile amintite. Rezolvarea pe care a dat-o el unora dintre problemele discutate (autoritatea părinţilor, educarea bunelor deprinderi, educaţia sexuală, jocul, educaţia prin muncă etc.), explică de ce mulţi autori ai broşurilor de mai sus au simţit nevoia să facă apel la autoritatea marelui pedagog sovietic. Tocmai din acest motiv socotim că această broşură ar merita să fie mai larg popularizată şi cunoscută de părinţi. Diriginţii la rîndul lor, pot găsi în ea multe sugestii utile şi subiecte pentru consfătuirile cu părinţii.

Ultima broşură apărută în această colecţie („Aspecte din educaţia în familie") — numerotată cu 6, nu ştim de ce — cuprinde următoarele studii: „Şcoala şi familia" de Al. Ionescu, „Cum pot părinţii să îndrumeze şi să supravegheze lectura copiilor în afara şcolii" de L. Protopopescu, „Relaţiile juste între membrii de familie — factor important în educarea copiilor" şi „Cîteva date privind rolul părinţilor în educarea voinţei şi caracterului copilului", ambele de M. Vişan. Tematica este importantă şi pretenţioasă. Unele titluri ar merita să devină subiectul unor broşuri întregi. Conţinutul broşurii însă lasă de dorit în unele locuri. În unele studii discuţia se extinde asupra prea multor probleme şi din această cauză unele afirmaţii sînt insuficient argumentate, neconvingătoare (exemplu: primul şi al treilea studiu). Tot din cauza acestei tratări şi a tendinţei de a cuprinde cît mai multe probleme, apar multe generalităţi şi lucruri cunoscute. Unele afirmaţii, prin formularea lor, au un caracter prea categoric. Spre exemplu, la pag. 51 şi 68 se afirmă că: „În orice împrejurare, părinţii rămîn pentru el (pentru copil), oamenii cei mai apropiaţi şi influenţa lor **este întotdeauna hotărîtoare.** (sublinierea noastră).

Deși autorul argumentează această afirmație prin faptul că cea mai mare parte a timpului copiii îl petrec în familie, totuși, caracterul ei categoric minimalizează într-o oarecare măsură rolul conducător al școlii în opera de educație și pune sub rezervă valoarea influenței educației exercitată de școală. Cazurile ar putea fi înmulțite, cu toate elementele pozitive pe care le cuprinde broșura. Numeroasele exemple vin să confirme unele teze teoretice, înlesnind astfel înțelegerea lor.

*
* *

La sfîrșitul acestor observații se pot trage cîteva concluzii și se pot da unele sugestii.

1. Publicațiile acestei colecții contribuie la soluționarea cu succes a unei probleme de interes general, cum este educația constructorilor de mîine ai societății și în care sînt interesați deopotrivă atîția factori: statul, școala, familia etc. Acesta este un puternic argument pentru ca munca Editurii didactice în acest sector să fie sprijinită și întărită continuu.

2. **Îmbunătățirea calității** acestor publicații ar ridica pe o nouă treaptă valoarea acestei colecții.

Este datoria editurii să vegheze ca unii autori să nu meargă pe linia subevaluării pregătirii cititorilor, cel puțin a unora, deoarece între timp a crescut conștiința socialistă și nivelul cultural al oamenilor muncii din țara noastră. Aceasta implică nu numai o alegere, ci și o tratare științifică a problemelor.

3. Se impune **extinderea tematicii** și cuprinderea în planul colecției și a unor probleme actuale care frămîntă pe părinți cum sînt: formarea deprinderilor de muncă independentă, aspecte ale educației morale și estetice, alegerea profesiunii, educarea copilului unic, învățămîntul politehnic și sarcinile familiei în această direcție și altele. În alcătuirea unei tematici variate este indicat să se țină seama de o serie întreagă de criterii: a) problemele să privească toate perioadele de dezvoltare a copilului (antepreșcolară, preșcolară, școlară și chiar tinerețea), b) să țină seama de toate categoriile de părinți (muncitori, țărani, intelectuali), c) să nu uite nici anumite situații speciale, alegînd firește, mai ales la început, problemele fundamentale ale educației în familie, d) evitarea suprapunerilor unor teme trebuie, de asemenea, urmărită.

4. **O coordonare a muncii** editurii cu activitatea altor factori, care urmăresc aceleași obiective (direct sau indirect) cum sînt: școala, radio, presa, căminele culturale, bibliotecile etc. ar spori eficacitatea inițiativei Editurii didactice. Colaborarea Institutului de științe pedagogice ar trebui solicitată.

5. Fiind dată valoarea deosebită a unora din aceste broșuri este recomandabilă **utilizarea lor** pe o scară cît mai largă în munca școlii cu părinții, popularizarea, discutarea și difuzarea conținutului lor în cercul cît mai multor familii.

Mijloace de a i se face **publicitate** acestei colecții se găsesc, căci ea se adresează celor mai largi cercuri, tuturor părinților.

Nu este de prisos nici recomandarea unei bibliografii accesibilă părinților, în legătură cu problema tratată într-o anumită broșură și anunțarea din timp a celor ce vor apărea. De asemenea numerotarea broșurilor — așa cum s-a început și cum obișnuiesc și alte colecții — ar ușura orientarea cititorului.

DUMITRU SALADE
Lector universitar

NOI LUCRĂRI PEDAGOGICE

Vasile Bunescu: Munca independentă a elevilor, Edit. de stat didactică și pedagogică, 152 pagini, 3,25 lei.

În capitolul introductiv intitulat „Cîteva probleme generale", autorul arată că obișnuirea elevilor cu munca independentă prezintă o importanță deosebită pentru realizarea sarcinilor educației comuniste, în general și ale educației multilaterale în special.

Deoarece în timpul petrecut în școală elevul nu poate asimila decît o mică parte din bogăția de cunoștințe din tezaurul culturii universale, el trebuie obișnuit să studieze singur și să asimileze mereu noi și noi cunoștințe, pe de o parte pentru că lipsa de studiu continuu aduce după sine uitarea celor învățate, iar pe de altă parte, știința descoperă

mereu noi aspecte ale realității, care trebuie însușite de orice om.

În afară de reliefarea importanței muncii independente, lucrarea se ocupă de metodele prin care se formează la elevi deprinderile și obișnuința cu munca independentă, în cadrul diferitelor tipuri de lecție, prin temele pentru acasă și prin alte metode (excursii, munca în cadrul colțului naturii vii și pe parcela experimentală, în cadrul cercurilor pe specialități și al muncii de folos obștesc).

În educarea spiritului de independență al elevilor și a formării deprinderilor de muncă independentă joacă un rol însemnat organizațiile de copii și tineret și familia.

Institutul de științe pedagogice: Îndrumător pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor, Edit. de stat didactică și pedagogică, 40 pag., 1 leu.

În „Cuvîntul înainte" se spune: „Îndrumătorul pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor alcătuit de colectivul Secției de psihologie pedagogică și defectologie din Cluj urmărește să orienteze cadrele didactice în cunoașterea și caracterizarea elevilor, pe bazele psihologiei materialiste.

Fiind o primă încercare de a da îndrumări cu privire la caracterizarea psiho-pedagogică a elevilor, prezenta lucrare nu trebuie considerată drept o colecție de instrucțiuni-tip, ci un mănunchi de indicații ce urmează a fi utilizate de cadrele didactice, ținînd seama de experiența lor proprie în această privință și de condițiile specifice ale școlii".

Institutul de științe pedagogice: Rolul organizației de pionieri în educația patriotică a elevilor, Edit. de stat didactică și pedagogică, 270 pagini, 6,50 lei.

Sentimentele patriotice, atitudinea patriotică, sînt rezultatul procesului de educare a copiilor și tineretului în spiritul moralei comuniste, proces în care organizațiile de pionieri și U.T.M. au un loc bine determinat, dar organizația trebuie să-i facă pe pionieri să înțeleagă că prima datorie a lor este învățătura.

Lucrarea este împărțită în trei capitole mari: I) Colectivul pionieresc și contribuția lui la educația patriotică a elevilor, cuprinzînd articolele: „Colectivul pionieresc și realizarea sarcinilor de bază ale școlii" de Radulian Virgil și „Învățătura, principala datorie patriotică a pionierilor și școlarilor" de Lupușor Mihai și Deaca Gheorghița; II) Forme și metode specifice organizației de pionieri pentru educarea patriotismului, cuprinzînd articole despre rolul lecturii extrașcolare (Voina Dana), despre rolul educativ al adunărilor cu temă (Nussbaum Samuil și Enache Alexandru), despre importanța întîlnirilor cu oamenii de seamă (Constantinescu Nicolae) și a activității obștești în educarea patriotică a elevilor (Diaconu Eleonora și Fuior Sofia; Enache Alexandru și Vintilă Longin) și rolul vizitelor și excursiilor (Schiau Emilia și Dumitrescu Ion). Capitolul III se ocupă de contribuția unor instituții extrașcolare (Casa pionierilor din Cluj și Palatul pionierilor din București) în educația patriotică a elevilor.

Culegerea a apărut sub redacția tov. Deaca Gheorghița, cercetător științific principal, care semnează și articolul introductiv.

Maria Sîrbu: Probleme de pedagogie preșcolară, Edit. de stat didactică și pedagogică, 131 pag., 3 lei.

Lucrarea cuprinde următoarele capitole: „Cunoașterea și respectarea particularităților copiilor de vîrstă preșcolară"; „Rolul educatoarei în formarea trăsăturilor de caracter ale copiilor de vîrstă preșcolară"; „Realizarea sarcinilor educației morale prin joc"; „Din experiența educatoarelor în predarea și fixarea număratului și socotitului la copiii de vîrstă preșcolară" și „Cîteva considerații în legătură cu literatura pentru copii".

În primul articol, Maria Sîrbu demonstrează necesitatea cunoașterii și respectării particularităților dezvoltării fizice și psihice a copiilor preșcolari.

Rolul educatoarei în formarea trăsăturilor de caracter ale copiilor de vîrstă preșcolară constă în a ști să pună accentul pe acele trăsături care sînt utile copilului, în stimularea tuturor calităților și în frînarea manifestărilor negative ale caracterului copilului.

Căile principale de realizare a număratului și socotitului în grădinițele de copii sînt activitățile obligatorii de numărat și socotit și jocurile didactice, dar educatoarele folosesc și alte activități pentru precizarea și fixarea diferitelor deprinderi de numărat și socotit.

I. G.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

СОДЕРЖАНИЕ № 1 1958 г.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНЯ

* * * *Результаты одногодичной работы в области педагогических исследований* 1
ПЕТРЕ МУРАРИУ : Содействие математики в осуществлении политехнического обучения 16
ПЕТРЕ ПУФАН : Некоторые замечания в связи с возможностями конкретизации понятий дошкольников 30

ЗА РУБЕЖОМ

ИОН ДРАГУ ; Коммунистическая французская партия во главе борьбы за демократическую школу 43
Б. ПОПЕСКУ : Пражская международная конференция посвященная Я. Н. Коменскому 49
* * * *Заметки* 51

КОНСУЛТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

Г. КОВАЧ : Практические средства в обучении хронологии в V-VII-а классах 53
К. Ш. : Заседание научного совета Инскитута Педагогических Наук 60
* * * *Тематических план „Педагогического журнала" за 1958 г.* 61
Л. Г. : Готовяться областные сесии „Педагогических чтений" 64
И. СИМЕНКА : Воспитание учащихся в духе патриотизма в обсуждении учителей района Хуедин 66
ШТЕФАН ЛИНУЛ : Первое совещание учителей профессиональной и технической школы 68

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А. КОМАН : „Зажегся факел". Д.Алмаша 71
Д. САЛАДЕ : Сборник : „В помощь родителям" 75
И. Г. : Новые работы педагогического характера 79

ÉTUDES ET RECHERCHES

Pag.

* * * Les résultats d'une année d'activité dans le domaine des sciences pédagogiques 1
Petre Murariu: Contributions des mathématiques à la réalisation de l'enseignement polytechnique 16
Petre Pufan: Observations concernant les possibilités de l'enfant préscolaire à concrétiser les notions 30

DE L'ÉTRANGER

Ion Dragu: Le Parti Communiste Français à la tête de la lutte pour une école démocratique 43
B. Popesco: La Conférence internationale de Prague dédiée à J. Komensky 49
* * * Notes 51

CONSULTATIONS — DISCUTIONS — CHRONIQUE

G. Kovach: Méthodes pratiques pour enseigner les notions de chronologie dans les clases V—VII 53
C. S. : La séance du conseil scientifique de l'Institut des sciences pédagogiques 60
* * * Le programe d'activité de la „Revue de pédagogie" pour l'année 1958 61
L. G. : On est en train de préparer les sessions régionales des „Lectures pedagogiques" 64
I. Simioanca: L'éducation patriotique des élèves discutée par les cadres didactiques du district de Huedin 66
Ştefan Linul: La première conférance des cadres didactiques de l'enseignement professionel et technique 68

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

A. Coman: „La torche est allumée" par D. Almaş 71
D. Salade: La collection „Pour venir en aide aux parents" 75
I. G. : Nouveaux ouvrages de pédagogie 79

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

Lei 3.

I 3886 Bibl.

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII 2 FEBRUARIE 1958

BIBLIOTECA CENTRALĂ
CIBIU

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1964

1990

97

- IUI 2005

1 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 2. *februarie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

	Pagina
A. Dancsuly: A. S. Makarenko — eminent pedagog sovietic	1
Victor Popa: Formarea concepţiei materialist-dialectice la elevi, prin lecţiile de istorie	10
Virgil Atanasiu: Realizarea învăţămîntului politehnic în predarea fizicii	21

DE PESTE HOTARE

Gheorghiţa Deaca: Presa sovietică de specialitate despre programa muncii educative în şcoală şi metodica educaţiei	32
O. Şafran: Aspecte ale învăţămîntului în R. P. Ungară	38
A. M. Conferinţa pentru învăţămîntul politehnic de la Bratislava	43

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

M. Diacov: Observaţii privind predarea temei „Aspectele verbelor limbii ruse" în şcolile cu limba de predare romînă	46
Despina Teodorescu: Studiul limbii operelor literare	52
Teodor Gal: Din realizările învăţămîntului politehnic în şcolile din regiunea Cluj	59
Atanasie Cojocaru: Aspecte ale colaborării dintre şcoală şi familie	61
V. Popa şi I. Pataki: Contribuţii ale profesorilor de istorie la educarea patriotismului socialist la elevi	64
Mircea Ştefan: Cu privire la «Proiectul de prospect» pentru istoria pedagogiei în R. P. R.	66
N. C. Enescu: Sărbătorirea lui J. A. Komensky la Iaşi	69
* * * Sînt necesare reuniunile tovărăşeşti între elevi şi eleve?	71

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Vasile Netea: „Istoria Romîniei în creaţia literară" de Horia Ursu	72
I. Viehmann: „Muzeul şcolar" de Justin Handrea	75
* * * Lucrări pedagogice sovietice	78
I. Bică şi A. Poteraşu: Cărţi pentru copii	80

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil :
Prof. univ. **STANCIU STOIAN**

MEMBRII :

Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BIRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRAGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

i 3886.

STUDII ŞI CERCETĂRI

2022

A. S. MAKARENKO — EMINENT PEDAGOG SOVIETIC

Conf. univ. ANDREI DANCSULY
Directorul IPCD — Cluj

La 1 martie, anul acesta, se împlinesc 70 de ani de la naşterea marelui pedagog al timpurilor noastre — Anton Semionovici Makarenko. Numele eminentului pedagog sovietic este cunoscut nu numai în Uniunea Sovietică şi în ţările de democraţie populară, ci şi în întreaga lume progresistă. Bogata sa activitate educativă, precum şi operele sale pedagogice, constituie pentru mii şi mii de pedagogi un izvor nesecat de învăţăminte în opera de formare a omului de tip nou.

În articolul de faţă ne vom referi numai la unele idei mai importante din opera pedagogică a lui A. S. Makarenko.

A. S. Makarenko a fost nu numai un mare pedagog ci şi un scriitor de seamă. Operele sale literare — în primul rînd „Poemul pedagogic", care a intrat în fondul de aur al literaturii sovietice — reprezintă creaţii valoroase ale realismului socialist. Valoarea pedagogică a operelor sale este sporită şi prin faptul că generalizează, în imagini artistice, strălucita experienţă pozitivă în educarea comunistă a tineretului. Întreaga activitate desfăşurată de Makarenko — atît cea pedagogică, cît şi cea literară — a fost pusă în slujba rezolvării problemelor educaţiei comuniste a tinerei generaţii, în slujba formării unor oameni noi, capabili să construiască cu succes socialismul şi comunismul.

La cea de a 70-a aniversare de la naşterea marelui pedagog, atenţia noastră se îndreaptă nu numai asupra moştenirii sale pedagogice şi literare, pătrunsă de un profund umanism socialist, ci şi spre figura luminoasă a personalităţii lui Anton Semionovici Makarenko. Viaţa şi munca sa plină de abnegaţie şi perseverenţă, pusă în slujba făuririi unei vieţi noi pe pămîntul patriei sovietice, constituie pentru noi un exemplu înălţător în lupta pentru formarea unei generaţii tinere devotate măreţelor idealuri ale construirii societăţii socialiste.

A. S. Makarenko şi-a consacrat cu devotament nemărginit întreaga sa viaţă cauzei clasei muncitoare. Încă înainte de Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie — ca învăţător — el a lucrat cu multă însufleţire pentru binele poporului, considerînd activitatea sa educativă drept parte integrantă a luptei generale a oamenilor muncii. În condiţiile Rusiei ţariste, Makarenko nu a putut însă să desfăşoare o activitate inovatoare pe frontul pedagogic. Numai după victoria Marei Revoluţii Socialiste din Octombrie s-au creat condiţiile favorabile pentru o activitate pedagogică prodigioasă. Revoluţia Socialistă din Octombrie a însemnat pentru Makarenko, ca şi pentru milioanele de oameni, cel mai însemnat eveni-

1958.

ment în orientarea vieții sale ulterioare. „*După evenimentele din Octombrie* — scrie el — *mi s-au deschis perspective nebănuite. Noi, pedagogii, am fost pe atunci atît de amețiți de aceste perspective, încît ne pierdusem cumpătul...*“[1]. Aceste perspective au constituit pentru Makarenko un puternic impuls în lupta împotriva vechiului și în căutarea unor noi căi de educație.

Makarenko a sezisat întreaga semnificație a schimbărilor uriașe ce s-au produs după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, în toate domeniile vieții sociale. El a înțeles că pentru construirea unei societăți noi era nevoie de oameni noi, educați cu metode noi. Pornind de la această idee, imediat după Revoluția din Octombrie, atenția lui Makarenko s-a îndreptat spre căutarea premiselor pentru elaborarea unei pedagogii noi, sovietice, avînd ca bază învățătura marxist-leninistă despre societate, despre om, despre esența moralei comuniste și scopurile educației comuniste.

Cuvîntarea istorică a lui Lenin, din 2 octombrie 1920, cu privire la sarcinile organizațiilor de tineret, cuvîntare care enunță ideile de bază ale educației comuniste a tinerei generații, a devenit un document programatic pentru teoria și practica pedagogică a lui Makarenko.

Dar Makarenko considera că însușirea și aplicarea învățăturii clasicilor marxism-leninismului trebuie să fie o muncă creatoare. El înțelegea perfect de bine că legile dialecticii se manifestă în mod diferit în fiecare domeniu al realității. Aplicînd în mod creator marxismul, oamenii de știință sînt chemați să deducă teoria „din totalitatea fenomenelor reale“. Pe baza aplicării creatoare a ideilor marxism-leninismului, Makarenko a pășit hotărît pe calea elaborării pedagogiei sovietice, ridicîndu-se împotriva vechilor concepții, luptînd împotriva a tot ceea ce se opunea dezvoltării științei pedagogice sovietice.

A. S. Makarenko a înțeles că între munca instructiv-educativă și esența vieții sovietice nu poate și nu trebuie să existe o ruptură. Operele sale dovedesc că atît scopul și conținutul educației, cît și metodele educației comuniste sînt determinate în ultima analiză, de caracterul societății sovietice. El a subliniat în diferite rînduri că scopul muncii educative poate fi dedus numai din necesitățile societății socialiste, din sarcinile luptei clasei muncitoare.

Viața socială sovietică cuprinde un imens arsenal de metode și procedee de muncă educativă. Makarenko a înțeles că în această privință, sarcina pedagogului constă tocmai în a găsi o asemenea tehnică pedagogică, care să-i permită aplicarea bogatei experiențe educative și a factorilor educativi din realitatea sovietică. Makarenko sublinia că experiența educativă a P.C.U.S., a Armatei Roșii, a sindicatelor este foarte instructivă pentru pedagogul sovietic. Orice colectiv sovietic învață pe pedagog, în multe privințe, cum trebuie educat tineretul. De aceea Makarenko și-a format sistemul său educativ, utilizînd practica educației comuniste a milioanelor de oameni sovietici.

---

[1] **A. S. Makarenko: Opere pedagogice alese, vol. I, ed. a II-a, 1951, pag. 66.**

Logica ideilor pedagogice ale lui Makarenko este logica vieții sovietice. *„Am vrut să arăt că adevărata pedagogie este aceea care repetă pedagogia întregii noastre societăți... Pedagogia mea nu am inventat-o"* [2].

În opera sa, Makarenko descoperă, înainte de toate, acele elemente noi, pe care le oferă pedagogiei relațiile orînduirii socialiste și arată cum se aplică ele în mod diferit, în funcție de condițiile concrete ale activității educative. Numai că el înțelegea faptul că logica vieții sovietice nu poate fi transpusă mecanic în activitatea pedagogică. Această logică se reflectă în gîndirea pedagogică a lui Makarenko, într-o formă activă, fiind adaptată în mod creator particularităților de vîrstă ale copilului. Meritul lui A. S. Makarenko, în această privință, constă tocmai în faptul că el a indicat, în rezolvarea problemelor pedagogice concrete, felul cum noul caracter al relațiilor sociale din societatea sovietică duce la o nouă soluționare a problemelor pedagogice.

În analiza oricărei probleme a teoriei educației, Makarenko pornește de la noi teze, de la sarcinile noi ale societății socialiste, luptînd cu hotărîre pentru o știință pedagogică cu adevărat progresistă. Înțelegînd profund caracterul noilor condiții create de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, el a știut să vadă că viața socială sovietică face posibilă elaborarea unei noi și adevărate științe pedagogice. *„Revoluția noastră își are cărțile ei mari, iar faptele ei mari sînt și mai multe. Cărțile și faptele Revoluției au și creat pedagogia omului nou. Gloria noului cetățean al lumii răsună în fiecare gînd, în fiecare mișcare, în fiecare suflare a vieții noastre. E cu putință să nu auzim acest sunet, e cu putință să nu știm cum trebuie să ne creștem copii?"* [3].

Sistemul pedagogic al lui A. S. Makarenko este un sistem de educație cu adevărat comunistă. Makarenko nu a născocit principiile sale. Pe baza teoriei marxist-leniniste, pornind de la situația concretă a vieții sovietice, Makarenko a generalizat experiența înaintată acumulată de practica educației comuniste. Acest lucru trebuie subliniat pentru că se observă și astăzi, din partea unor pedagogi, tendința de a opune pe Makarenko științei pedagogice sovietice. Se afirmă că Makarenko a lucrat în condiții speciale, cu vagabonzi etc. și de aceea ideile sale pedagogice se abat în mare măsură de la pedagogia sovietică; ar urma că aceste idei nu pot fi aplicate în condițiile muncii educative școlare. Alții sînt înclinați să afirme că Makarenko a elaborat un „sistem pedagogic" propriu, deosebit și că tocmai acesta este adevăratul sistem pedagogic sovietic.

Din studiul activității pedagogice a lui Makarenko reiese că sistemul său pedagogic s-a dezvoltat pe baza unică și generală a științei pedagogice sovietice. Dar trebuie să arătăm că ideile pedagogice ale lui Anton Semionovici s-au constituit nu în limitele înguste, închise ale coloniilor de copii, ci pe fondul mișcării înainte a întregii societăți sovietice. În legătură cu aceasta sînt foarte convingătoare următoarele observații ale lui Makarenko: *„Dar pe cînd se întîmplau toate aceste neînțe-*

[2] A. S. Makarenko: Opere pedagogice alese, vol. II, ed. 1950, pag. 84—85.
[3] A. S. Makarenko: Cartea pentru părinți, ed. 1951, pag. 5.

1958

legeri, anii treceau și apăruseră multe lucruri noi la care era încîntător să te gîndești. Idei, exigențe, norme și măsurători veneau în colonie din toate părțile, de la toate evenimentele din țară, din fiecare rînd tipărit, din întreaga minunată creștere sovietică, de la fiecare om sovietic" [4].

Makarenko însuși a protestat hotărît împotriva afirmației că el are un sistem „al său", „special". El n-a urmărit niciodată să elaboreze un sistem „special" de educație. Găsim această idee formulată în mod laconic și sugestiv în dialogul său cu Breghel (un personaj din „Poemul pedagogic"), care îl anunță:

„Am venit personal pentru a vă controla metoda.

— Mă împotrivesc cu hotărîre — spusei eu. Nu există o metodă a mea.

— Dar ce fel de metodă aveți?

— Una obișnuită, sovietică" [5].

Rezultă că experiența lui A. S. Makarenko a putut avea loc numai în condițiile realității societății socialiste. Activitatea sa inovatoare s-a putut dezvolta numai în cadrul societății sovietice. De pildă, succesele coloniei „M. Gorki", sau ale comunei „Dzerjinski" — aceste mici părticele din viața sovietică — au fost strîns legate de marile victorii ale țării (zdrobirea intervenționiștilor, victoriile pe frontul economiei naționale, industrializarea socialistă). Întreaga atmosferă a realității sovietice l-a ajutat în mod activ pe Makarenko în munca sa creatoare. El avea dreptate cînd afirma că tot ceea ce s-a făcut în coloniile lui, s-a mai realizat de mulți pedagogi și colective în Uniunea Sovietică. Meritul deosebit al lui Makarenko constă tocmai în faptul că el a reușit să generalizeze această experiență educativă înaintată.

Makarenko credea cu tărie în puterea educației comuniste. Această încredere se sprijinea pe înțelegerea marxistă a naturii sociale a omului, pe cunoașterea profundă a legilor dezvoltării societății socialiste. De pe o astfel de poziție vedea Makarenko perspectivele largi ale activității educative, ale dezvoltării științei pedagogice. Ducînd o luptă necruțătoare împotriva ideilor antimarxiste despre educație, care mai dăinuiau încă în acea vreme în pedagogia sovietică, Makarenko a muncit cu perseverență în scopul generalizării bogatei sale experiențe, în scopul dezvoltării științei pedagogice.

Este indiscutabil că moștenirea pedagogică a lui A. S. Makarenko joacă un rol deosebit de important în dezvoltarea pedagogiei sovietice. Experiența sa pedagogică și ideile sale despre educația omului nou reprezintă o uriașă contribuție la știința pedagogică marxistă.

Ideile pedagogice fundamentale ale lui A. S. Makarenko își păstrează actualitatea în sistemul socialist de educație. Ele nu s-au învechit pentru că în elaborarea teoriei despre educația tinerei generații Makarenko avea totdeauna în față perspectivele dezvoltării societății socialiste, era conștient de sarcinile zilei de mîine. De aceea, ideile și metodele educative

[4] **A. S. Makarenko: Steaguri pe turnuri, ed. 1952, pag. 138.**
[5] **A. S. Makarenko: Poemul pedagogic, ed. 1949, pag. 361.**

ale marelui pedagog servesc și azi formării omului comunist, în stare să săvîrșească marile transformări socialiste.

Actuale sînt indicațiile lui Makarenko în privința luptei împotriva verbalismului în educația politico-morală a elevilor. Marele pedagog sovietic a subliniat în repetate rînduri că sarcinile educației morale nu pot fi realizate numai prin anumite metode speciale. Procesul educativ nu poate fi tratat unilateral. Nici o metodă educativă în sine nu poate avea o semnificație universală. Numai un sistem întreg de metode și procedee, bine chibzuit și just organizat, asigură succesul activității educative.

Într-un astfel de sistem unitar de educație, Anton Semionovici acordă o mare atenție formării conștiinței copiilor prin instrucție, muncă perseverentă de lămurire și alte procedee de formare a convingerilor. Experiența sa educativă în colonia „Gorki" și în comuna „Dzerjinski" a scos în evidență, printre altele, importanța muncii de lămurire și de convingere în activitatea educativă. În această privință un exemplu concludent ni-l oferă cucerirea Kuriajului. Makarenko împreună cu gorkiștii, mai ales în primele zile după venirea lor în Kuriaj, au desfășurat o intensă muncă de convingere printre copiii coloniei Kuriaj. Ei (Makarenko și coloniștii gorkiști) au căutat prin toate mijloacele să acționeze asupra conștiinței acestora. Fiecare mișcare, fiecare cuvînt al gorkiștilor, căutau să convingă gloata din Kuriaj de faptul că detașamentele sosite le-au adus o viață mai bună. Ei au căutat să arate kuriajenilor că viața pe care au dus-o în vechile condiții din Kuriaj era inumană, nefericită și că, în consecință, ei trebuie să meargă pe viitor împreună cu gorkiștii pe drumul construirii unei vieți mai bune și mai frumoase.

Cinci zile, Makarenko și grupul de gorkiști sosiți cu el, au dus munca de lămurire printre kuriajeni. Această influență asupra conștiinței acestora a atins punctul culminant în ziua sosirii gorkiștilor la Kuriaj (coloanele ordonate ale gorkiștilor, adunarea generală, acceptarea unanimă a declarației celulei comsomoliste, masa festivă etc.). În legătură cu aceasta Makarenko scrie: *„În ziua sosirii gorkiștilor în Kuriaj, problema conștiinței capătă o mare rezolvare. Mulțimea de kuriajeni se încredință în aceeași zi că noile detașamente aduseseră o viață mai bună, că în Kuriaj veniseră în ajutor oameni cu experiență și că ei trebuiau să meargă înainte cu acești oameni"* [6].

La adunările generale ale coloniștilor, Makarenko expunea, deseori, în mod convingător diferitele probleme de conduită. În discuțiile individuale el dezvăluia, de obicei, perspectivele personale ale elevilor și pe această bază releva justețea sau injustețea cutărei sau cutărei fapte. Makarenko considera că dacă se expune pe larg în fața elevilor teoria moralei, în mod neîndoielnic, fiecare elev va contura pentru sine forme obligatorii de conduită. El era profund convins că o vorbă serioasă, nimerită, bine spusă elevilor, are o importanță deosebită în educația lor. Cu privire la această problemă, el scria că într-o școală obișnuită ar începe munca educativă, înainte de toate, cu o adunare generală bine

[6] **A. S. Makarenko: Poemul pedagogic, ed. 1949, pag. 527.**

organizată, unde ar spune deschis copiilor, pe față, ce vrea și ce pretinde de la ei, apoi le-ar prezenta tabloul de ceea ce va fi la ei peste doi ani, ce perspective li se deschid în față.

În același timp, Makarenko își dădea seama că numai cu vorbe nu poți educa pe om, că cu aceasta se rezolvă numai o latură, desigur foarte importantă a educației tinerei generații. El era conștient de faptul că atitudinea și conduita omului reprezintă un rezultat foarte complex nu numai al cunoștințelor ci a mai multor factori, dintre care cel mai important este experiența socială dobîndită printr-o organizare justă a vieții și a muncii elevilor. El a subliniat de nenumărate ori faptul că pentru a atinge scopul educației, nu sînt suficiente numai cunoștințele. Dacă un copil are o cultură politică, cunoaște istoria mișcării muncitorești, lupta maselor populare pentru eliberare, cunoaște ultimele rezultate obținute în construirea socialismului, aceasta încă nu înseamnă că el este educat din punct de vedere politic. Există cazuri — scrie Makarenko — cînd un elev cunoaște bine ceea ce se cere prin programa școlară, citește zilnic presa, în intervențiile sale se exprimă foarte corect și cu toate acestea prin conduita sa, prin atitudinea sa față de colectiv, față de cauza comună, nu se manifestă ca un comunist.

Makarenko a observat și sezisat just că, de fapt, cunoștințele nu se transformă totdeauna în convingeri, iar convingerile nu devin totdeauna deprinderi. Între cunoașterea felului cum trebuie să procedezi și conduita obișnuită, există adesea o ruptură, o divergență. El ne-a prevenit în permanență de pericolul ruperii cuvîntului de faptă, a concepției de conduită. În cazul cuceririi Kuriajului, după ce gorkiștii „au prelucrat" conștiința kuriajenilor, Makarenko scria: *„Dar eu cîștigasem de partea mea numai conștiința și asta era foarte puțin. Acest lucru se dezvăluie chiar de a doua zi în toată complexitatea lui"* [7].

Pentru adevărata victorie, arată Makarenko, este nevoie de un antrenament îndelungat, de o anumită tehnică pedagogică.

După cum se vede, Makarenko considera că activitatea educativă este încununată de succes numai atunci cînd alături de însușirea cunoștințelor corespunzătoare de către elevi, se ajunge la o atare organizare a activității lor, în care să se exerzeze și să trăiască potrivit cerințelor morale și politice ale societății noastre. Despre aceasta Anton Semionovici scria: *„Educația verbală larg adoptată la noi, adică nesfîrșitele perorații despre lucruri bune fără a fi însoțite de o gimnastică a comportării, este sabotajul cel mai criminal. O conștiință care nu este construită pe o experiență, pe fapte, este în primul rînd anemică, iar în al doilea rînd nu este în stare să făurească nici un fel de practică, ceea ce este cel mai periculos lucru pentru societatea noastră"* [8].

Deci pentru a forma conștiința pe baza experienței este necesară exersarea conduitei, iar sala de gimnastică în acest scop este, după cum arată Anton Semionovici, colectivul. Numai în cadrul unui colectiv just organizat se dobîndește experiența socială, se pot forma obișnuințele și

[7] **A. S. Makarenko: Poemul pedagogic, ed. 1949, pag. 527.**
[8] **A. S. Makarenco: Opere pedagogice alese, vol. III, ed. 1951, pag. 181.**

deprinderile necesare. Makarenko arată că patriotismul socialist, disciplina conștientă, voința comunistă, bărbăția, într-un cuvînt toate trăsăturile de caracter ale omului de tip nou, nu pot fi formate fără exerciții speciale în cadrul colectivului. Relațiile umane se exprimă și se realizează în viața colectivului, se elaborează în cadrul acțiunilor colective.

Iată unul din motivele principale care l-au determinat pe Makarenko să considere că sarcina de bază în formarea personalității copiilor este educarea elevilor în colectiv, pentru colectiv și prin colectiv. Întreaga activitate a elevilor trebuie organizată în așa fel, încît să constituie o experiență de viață și muncă în colectiv și pentru colectiv.

Analizînd experiența coloniilor lui A. S. Makarenko, lucrătorii școlilor noastre pot deduce o serie de indicații valoroase în direcția preocupărilor actuale legate de învățămîntul politehnic. Ținem să subliniem acest lucru cu atît mai mult cu cît au existat și mai există în sînul pedagogilor păreri care susțin că Anton Semionovici a rezolvat strălucit problema educației prin munca productivă, dar el nu a urmărit obiectivele învățămîntului politehnic. Fără îndoială, Makarenko a elaborat amănunțit problema educației prin munca fizică în general și munca productivă în special și că această experiență ne este deosebit de valoroasă. Să nu scăpăm însă din vedere că în realitate munca instructiv-educativă din coloniile lui Makarenko au avut o pronunțată semnificație politehnică. Așa cum arată M. I. Smirnov[9], Anton Semionovici s-a ridicat împotriva legării artificiale și exagerate a învățămîntului de producție, preconizată de metoda „complexelor". În același timp el a rezolvat corect, în coloniile lui, legarea învățămîntului de practica construirii socialismului, de producția socialistă, tocmai prin faptul că elevii lui erau direct antrenați în producție, lucrînd în agricultură și fabrici.

Drept dovadă că Makarenko nu s-a limitat la un practicism îngust, servesc activitățile din laboratoarele comunei, care erau deosebit de bine înzestrate. Orientarea politehnică a elevilor a fost urmărită prin introducerea în școala comunei a unor obiecte suplimentare cum sînt tehnologia, electrotehnica, probleme de turnătorie și de organizare a producției etc. Aceste activități au contribuit la o mai bună cunoaștere a bazelor producției. Makarenko a creat elevilor posibilitatea de a lucra nemijlocit în fabrici amenajate după tehnica cea mai modernă a acelei epoci. Aici elevii au făcut cunoștință teoretic și practic cu problemele electrotehnicii, cu tehnologia prelucrării metalelor, cu funcționarea și mînuirea mașinilor. În oarecare măsură comunarzii au fost familiarizați și cu producția chimică. Pe lîngă cunoștințele însușite în cadrul orelor de chimie și a muncii în laborator, ei s-au ocupat și cu problemele de turnătorie, acestea avînd contingență cu producția fabricilor comunei. Că Anton Semionovici nu a intenționat să dea elevilor săi numai o profesiune, o dovedește și faptul că aceștia au fost antrenați și în muncile agricole ale comunei, precum și în urmărirea mecanizării proceselor de muncă agricolă.

---

[9] **M. I. Smirnov: „Elementî politehniceskovo obucenia v pedagogiceskoi praktike A. S. Makarenko „Rev. Politehniceskoe Obucenie" nr. 1, 1958.**

Lărgirea orizontului politehnic s-a realizat în comuna lui Makarenko și prin activitățile din cercuri. Astfel, pe lîngă cercurile pe obiecte existau și cercuri tehnice legate de munca din producție: de aviomodelaj, de foto, de „creație" (modelaj). Membrii acestor cercuri lucrau în așa numitul „atelier liber", înzestrat cu diferite instrumente. Elevii aveau aici posibilitatea să se ocupe de activitățile care îi interesau mai mult, pregăteau modele de mașini, jucării etc. Succesul muncii în aceste ateliere era asigurat prin îndrumarea calificată de către instructori cu experiență.

Un rol însemnat l-au jucat în realizarea sarcinilor unei instrucții politehnice și excursiile în producție. Se știe că elevii lui Makarenko vizitau în mod sistematic diferite centre industriale. Pe lîngă cunoașterea proceselor de producție, ei stabileau o strînsă legătură cu muncitorii din întreprinderile vizitate.

Lărgirii orizontului politehnic au servit și jocurile și concursurile cu conținut tehnic, care trezeau mult interes în rîndurile elevilor.

De multe ori, ni se pare că Makarenko, dînd elevilor săi o calificare într-o ramură de producție, nu le-a asigurat o pregătire politehnică multilaterală și că elevii săi ar fi primit o specializare îngustă și timpurie. Consider că această părere este greșită. În practica sa Makarenko a urmărit în mod conștient evitarea specializării timpurii. În acest scop, munca în producție era în așa fel organizată, încît elevii să treacă pe rînd de la o muncă la alta, de la o mașină la alta. Ei nu erau simpli executanți ai unor operații de muncă, ci participau activ în organizarea și îndrumarea procesului de producție. Astfel, ei primeau o orientare de ansamblu asupra producției, fiind în același timp înarmați cu deprinderi multiple de muncă.

Amintind fugitiv cîteva elemente de politehnizare din practica pedagogică a lui Makarenko, nu intenționăm să creăm impresia că Anton Semionovici a rezolvat complet problema învățămîntului politehnic. La analiza acestei probleme trebuie să avem în vedere faptul că Makarenko, în coloniile lui, a urmărit și pregătirea profesională a coloniștilor, deoarece unii dintre ei, după ieșirea din colonie, intrau direct în producție. Această situație a îngrădit într-o măsură oarecare posibilitățile pregătirii politehnice. Vrem să subliniem doar că elementele de politehnizare din activitatea lui Makarenko, au actualitate și valoare practică pentru școala noastră.

Operele lui Anton Semionovici sînt prețuite și studiate de pedagogii din patria noastră. Ideile lui se aplică în practica noastră școlară. Pe lîngă folosirea creatoare a acestor idei, mai există și cazuri de aplicare mecanică, neluîndu-se în seamă situația concretă a școlii respective. Unii educatori aplică anumite procedee folosite de A. S. Makarenko în mod izolat, formal, neintegrîndu-le organic în întregul sistem al muncii educative.

Împotriva copierii oarbe a unor forme de muncă, a unor metode și procedee, ne previne însuși Makarenko. El sublinia necesitatea perfecționării permanente a muncii educative, eliminînd formele învechite și căutînd altele noi, corespunzătoare situației concrete. Nici un sistem de metode și procedee nu poate fi închistat în sine, mort, el se schimbă și se perfecționează în conformitate cu dezvoltarea copilului. *„Personal sînt*

convins — scria Makarenko — *de următoarele: dacă vom lua o școală sovietică obișnuită și o vom da pe mîinile unor buni pedagogi, organizatori și educatori, și dacă această școală va dăinui 20 de ani sub conducerea unor pedagogi destoinici — ea va fi parcurs o cale atît de însemnată încît sistemul de educare aplicat la început va fi cu totul diferit de cel de la sfîrșit.*

Pedagogia este în general cea mai dialectică, cea mai complexă și variată știință" [10].

Valoarea unei metode sau unui procedeu depinde de împrejurările concrete, de timp, de particularitățile colectivului și al personalității elevilor, de scopul concret urmărit. În funcție de aceste condiții, metodele și procedeele primesc semnificație în unitatea și complexitatea lor, omul fiind educat de întreaga sumă a influențelor exercitate asupra lui.

Ne mai întîlnim și cu păreri care susțin că ideile pedagogice ale lui Makarenko se referă numai la educație, adică la reeducarea delicvenților, a vagabonzilor, considerînd că Makarenko a elaborat teoria sa pedagogică pe baza condițiilor cu totul specifice al practicii sale și prin urmare aceste idei nu pot fi aplicate în condițiile normale ale muncii educative.

Este limpede că o atare atitudine față de moștenirea lui Makarenko este neîntemeiată. Caracterizînd propria sa muncă educativă, Makarenko însuși spunea că pe măsura formării și dezvoltării colectivului în colonie, el și-a dat seama că nu există vreo categorie specială de „delicvenți", ci există doar copii care au suferit influențe puternice negative și deci sarcina lui pedagogică era în general de a educa un adevărat om sovietic.

Este incontestabil că experiența educativă a lui A. S. Makarenko își are specificul său, dar aceasta decurge în mod logic din condițiile de viață a coloniilor de copii și nu este determinat de deficiențele morale ale delicvenților.

Specificul muncii intructiv-educative în condițiile școlii determină inadmisibilitatea transpunerii mecanice a metodelor și procedeelor folosite de Makarenko. De acest lucru a ținut seama însuși Anton Semionovici cînd și-a exprimat părerea cu privire la problema utilizării experienței sale în condițiile de muncă școlară obișnuită. El a prevenit pe profesor asupra pericolului imitării mecanice a experienței sale. Se știe că el a intenționat „să încerce" aplicarea metodelor sale în practica școlii. Nu cu mult înainte de moartea sa, Makarenko a avut de gînd să se reîntoarcă la munca educativă din școală, intenționînd să treacă la conducerea unei școli din Moscova. Moartea timpurie l-a împiedicat să ducă la îndeplinire acest proiect.

Opera pedagogică a lui Anton Semionovici Makarenko are un rol deosebit, nu numai asupra dezvoltării școlii și pedagogiei sovietice, ci și asupra formării și dezvoltării educației comuniste din patria noastră. Pe lîngă studierea profundă a moștenirii lui pedagogice se cere o muncă de cercetare științifică a aplicării ei creatoare în condițiile actuale ale școlii noastre.

---

[10] **A. S. Makarenko: Opere pedagogice alese, vol. I, ed. 1951, pag. 82—85.**

FORMAREA CONCEPȚIEI MATERIALIST-DIALECTICE LA ELEVI, PRIN LECȚIILE DE ISTORIE

VICTOR POPA
Lector la Univ. „V. Babeș" — Cluj

Una dintre sarcinile de bază ale școlii de cultură generală este de a forma la elevi o concepție științifică despre lume și viață, concepția materialist-dialectică.

Formarea concepției materialist-dialectice presupune din partea educatorului o muncă conștientă și perseverentă, o muncă de fiecare zi, la fiecare lecție. Ea începe încă din clasele elementare și se aprofundează, îndeosebi, în clasele mari ale școlii de cultură generală, cînd o dată cu maturizarea gîndirii, elevii pot înțelege cu mai multă ușurință legile dezvoltării generale ale lumii și societății.

Experiența de pînă acum a unor profesori de istorie din orașul Cluj, a arătat că în școală și mai ales începînd cu clasa a VII-a, dezvoltarea concepției materialist-dialectice la elevi se poate realiza mult mai temeinic. Așa cum bine precizează și „Nota explicativă" la programele de istorie:

„Studiul istoriei la clasele V—VII contribuie la educarea tineretului nostru în spiritul moralei comuniste și înarmează pe elevi cu concepția marxist-leninistă despre lume și viață". [1]

Se impune însă ca profesorul, să folosească material adecvat la lecțiile de comunicare — pentru a da elevilor cunoștințe, noțiuni și reprezentări precise — apoi, prin lecțiile de sinteză, de recapitulare și generalizare, absolut necesare, el să urmărească descoperirea și însușirea legilor procesului istoric de către elevi. Profesorul are datoria să cunoască bine particularitățile de vîrstă ale elevului, metodica predării istoriei, să țină seama de cerințele pedagogiei, să stăpînească temeinic cunoștințele de materialism dialectic și istoric. Surprinzător este faptul cînd constați că mai există profesori de istorie pentru care formarea concepției materialist-dialectice constituie o noutate. Unii dintre aceștia se mărginesc, încă, doar la expunerea narativă a faptelor istorice, la o simplă înșiruire de date, fără a se mai gîndi la interpretarea lor. Dar principala greutate în formarea concepției materialist-dialectice despre lume și viață, la elevi, nu o constituie profesorul, ci elevul, capacitatea lui de înțelegere a faptelor și a fenomenelor istorice. Am constatat că

---

[1] **Materialul folosește manualele și programele elaborate de Min. Înv. și Culturii pe 1955/56.**

elevii de clasa a V-a deosebesc greu noțiunea de cauză de cea de efect. Or, se știe că aceasta este o condiție esențială în înțelegerea și explicarea fenomenelor istorice. Elevii stabilesc greu și legătura dintre fenomene; astfel, ei atribuie unei răscoale din China aceleași cauze ca oricărei răscoale din Europa, ceea ce îi împiedică să facă generalizări. În această privință, concludente ni se par și observațiile profesoarei Bocu Maria, care spune:

„Am constatat, de asemenea, că folosind inducția pentru a stabili reguli generale, elevii nu prind legăturile fundamentale dintre fenomene: sclavii s-au răsculat contra Romei, țăranii de asemenea, locuitorii provinciilor au procedat la fel. Care e cauza tuturor acestor nemulțumiri? Elevii mei n-au putut da un răspuns care să prezinte cauza generală a luptelor de clasă din antichitate, ci au explicat, pe rînd, de ce s-a răsculat fiecare, așa cum au învățat la lecția respectivă". [2]

De asemenea, elevii disting cu greu cauzele principale de cele secundare. Aceeași profesoară, relatează:

„N-am putut, în decursul anului trecut, în clasa a V-a, să-i facă să desprindă ei singuri cauzele principale de cauzele secundare. Abia în anul acesta, în clasa a VI-a, am izbutit să fac acest lucru la lecțiile despre formarea statelor naționale în secolul al XV-lea. Elevii erau înclinați să susțină că aceste state s-au format din dorința regilor de a îngenunchia pe feudali. Deci, elevii nu numai că nu au putut, la început, să-mi spună cauza principală: crearea unei piețe unice care determină necesitatea unei limbi naționale unice etc., dar au subordonat acest fenomen social-politic unui factor subiectiv: ambiția regilor. A trebuit să le arăt că deși au existat regi ambițioși și mai înainte, ei tot nu au putut crea un stat unitar".

O altă greutate pe care o întîmpină profesorul de istorie la clasa a V-a este legată de manualul și programa școlară care nu prevăd lecții de recapitulare și generalizare, nu cuprind tablouri sinoptice, pe baza cărora să se poată da o imagine generală a dezvoltării orînduirilor comunei primitive și sclavagistă, așa cum o face noul manual de istorie medie pentru clasa a VI-a, deși cu unele lipsuri.

Prețios ni se pare, din acest punct de vedere, manualul de istorie modernă pentru clasa a VIII-a. Pentru formarea concepției materialist-dialectice la elevi, în manual au fost alese și introduse în lecții numai acele părți care reprezintă, calitativ, o valoare deosebită. Manualul de istorie nu este un curs de materialism-istoric și nici profesorul nu va putea face din lecțiile sale un asemenea curs, căci concepția nu se poate forma decît pe bază de material concret, pe exemple și pe baza interpretării lor marxiste. În manual găsim lecții legate direct de formarea concepției materialist dialectice cum sînt: *„Apariția comunismului științific"*, *„Elaborarea comunismului științific"*, *„Liga comuniștilor"*, *„Manifestul Partidului Comunist"* etc.

Un aport însemnat la înțelegerea dialectică a fenomenelor istorice îl au cercurile de istorie. Convorbirile, prelegerile și referatele asupra diferitelor probleme de istorie prezentate în cadrul extrașcolar, ajută elevilor să înțeleagă interdependența dintre faptele și fenomenele istorice.

---

[2] **Prof. Bocu Maria: „Formarea concepției științifice în predarea istoriei", lucrare în manuscris, pag. 3.**

Importanța acestei sarcini ne-a făcut să ne gîndim la modul în care poate fi realizată formarea concepției materialist-dialectice la elevi, prin lecțiile de istorie, ceea ce încercăm să ilustrăm în materialul de față.

Concepția este un sistem de idei, de noțiuni, de reprezentări, de vederi și convingeri, care dau o imagine generală și unitară asupra naturii și societății, care exprimă, în ultimă instanță, atitudinea omului față de lumea înconjurătoare. Sau altfel spus: concepția este totalitatea ideilor și reprezentărilor omului despre lume și societate, despre legile ei. Fiecare clasă socială și-a avut sau își are concepția sa despre lume, concepție ce cuprinde în sine toată diversitatea fenomenelor naturii și societății omenești. Ca atare, concepția are un vădit caracter de clasă.

Scopul final al educației din școala noastră de azi este tocmai formarea concepției materialist-dialectice la elevi, în cazul nostru prin lecțiile de istorie. Pentru aceasta trebuie să înarmăm elevii cu un sistem de cunoștințe științifice despre lume și viață. Acest lucru apare limpede și din cea de a doua definiție dată concepției, după care ea cuprinde „totalitatea ideilor și reprezentărilor despre lume și despre legile ei". Este vorba, deci, de un volum important de cunoștințe, de idei și reprezentări, închegate mai apoi într-un sistem.

Formarea unei concepții necesită un număr mare de cunoștințe științifice, — deoarece concepția se formează numai pe baza cunoașterii unei totalități de idei și reprezentări. Se pune întrebarea: conținutul acestor idei și reprezentări este indiferent pentru cel care urmează să-și formeze o anumită concepție? Desigur că nu. Din acest motiv, pentru formarea concepției materialist-dialectice, e nevoie de un anumit conținut de idei și de reprezentări, care nu poate fi decît un conținut științific.

De pildă, prin studiul chimiei, fizicii, geografiei, biologiei etc., elevii ajung la înțelegerea și însușirea ideilor, reprezentărilor și legilor generale și fundamentale ale fenomenelor naturii, organice și anorganice. Dar aceasta nu este totul, căci înțelegerea fenomenelor și legilor naturii nu reprezintă decît o parte din ideile ce stau la baza concepției materialist-dialectice despre lume. Elevii trebuie să-și însușească și ideile și legile fundamentale care stau la baza dezvoltării societății omenești, iar acest lucru se face, cu deosebire, prin studiul istoriei.

Să vedem, deci, în ce constă, contribuția istoriei la formarea concepției materialist-dialectice.

Studiul dezvoltării societății omenești se face pe temeiul materialismului istoric, care reprezintă o extindere a tezelor materialismului dialectic în studiul fenomenelor sociale. În acest caz lecțiile de istorie ajută la formarea, în conștiința elevilor, a următoarelor idei: a) *modul de producție ca factor prim, iar viața spirituală ca factor secund;* b) *lupta de clasă, motor al dezvoltării sociale (ideea dezvoltării societății omenești, bazată pe clase antagoniste);* c) *caracterul progresiv al dezvoltării sociale (ideea evoluției);* d) *masele populare de producători de bunuri materiale, adevărații făuritori ai istoriei* etc.

Profesorul de istorie are posibilitatea să formeze concepția materialist-dialectică la elevi prin analiza unor exemple concrete, vii, făcute

în cadrul unui număr de lecții de comunicare și apoi, prin sinteza lor, în cadrul unor lecții de recapitulare-generalizare. Bineînțeles, totul va fi conceput pe temeiul metodei dialectice, prin interpretarea și explicarea fiecărui eveniment istoric.

Cele două tipuri de lecții (comunicare, sinteză), după specificul lor, cer folosirea unor anumite procedee logice absolut necesare: al analizei și sintezei, al abstractizării, comparației, inducției și deducției, apoi generalizîndu-se să se ajungă la stabilirea unor concluzii universal valabile.

Se cere, apoi, ca atît în cursul lecțiilor de comunicare, cît și în cursul lecțiilor de recapitulare-generalizare, să se folosească, pe scară întinsă, metoda conversației, îndeosebi a conversației euristice, active, ca metodă didactică de predare prin care s-au obținut rezultate bune și metoda dialectică ca metodă de cercetare și interpretare obiectivă, științifică.

Profesorul de istorie, pentru a forma elevilor săi ideea modului de producție ca factor prim, iar a vieții spirituale ca factor secund, va examina paralel, atît modul de producție dat (dezvoltarea forțelor de producție), cît și viața spirituală generată de el, interpretînd fenomenele pe temeiul primei legi a dialecticii marxiste, a legăturii și condiționării reciproce a obiectelor și fenomenelor.

Pentru formarea unei idei generale asupra unui fenomen social, este necesar să se studieze cît mai multe fenomene, de pildă, la istorie — să fie studiate toate modurile de producție cu suprastructura lor. Numai din studiul totalității cazurilor caracteristice, numai în urma parcurgerii întregului curs de istorie, elevul poate dobîndi o idee generală, clară, asupra dezvoltării societății omenești.

Prin urmare, înainte de generalizare, este necesară analiza fiecărui mod de producție, începînd cu modul de producție al comunei primitive, la istoria lumii antice, la clasa a V-a, și să continue apoi cu toate celelalte moduri de producție.

Dacă, însă, modul de producție și suprastructura lui, nu se concep și nu se tratează ca o unitate și în strînsă legătură cu modul de producție care-l precede și îl succede (comparativ cu acesta) — scopul nu poate fi atins. O simplă narare a faptelor istorice nu duce niciodată la vreun scop precis. Este necesară, deci, o determinare exactă a scopului, o cunoaștere precisă a căilor ce duc spre el, și, nu mai puțin, o bună exemplificare, o bună ilustrare a faptelor.

Orînduirea comunei primitive este tratată, la clasa a V-a, chiar în prima lecție din manual și anume, în lecția despre *„Viața oamenilor primitivi"*. Lecția are însă un caracter foarte general: se referă, fără determinări de loc, la toate regiunile pămîntului și cuprinde aproximativ toate caracteristicile acestei orînduiri, dar neîntărite de note concrete deosebite, care să înlesnească o bună fixare. Datele generale ale lecției se concretizează însă, apoi, cu determinările necesare de timp, de spațiu, de loc, de oameni, de fapte etc. în lecțiile următoare despre orientul antic, Grecia și Roma antică.

Dacă ne gîndim însă la faptul că pentru a formula anumite concluzii, pentru a da elevilor o anumită idee sau pentru a stabili o anumită trăsătură caracteristică unei epoci istorice, este nevoie de obținerea unei imagini generale, sintetice și clare a orînduirii sociale respective, în cazul nostru a orînduirii comunei primitive. Constatăm însă că elevii nu pot dobîndi această imagine decît după ce s-a parcurs orînduirea comunei primitive la toate popoarele de care se ocupă istoria veche.

Despre orînduirea comunei primitive se găsesc date concrete în toate lecțiile privitoare la statele Orientului antic (Egipt, Asiria, Babilonia, Persia etc.) și în deosebi la capitolul „Grecia antică și Roma antică", chiar și în lecția cu titlul: *„Patria noastră în vremea orînduirii comunei primitive"*.

În manualul de clasa a V-a, în capitolul despre Grecia antică, un număr mare de lecții tratează numai despre orînduirea comunei primitive: *„Țara și populația Greciei"*, *„Cultura cretano-miceniană"*, *„Descompunerea gintei și apariția Statului"*. Aici, după cum se vede, trecerea de la orînduirea comunei primitive la cea sclavagistă este distinctă.

La greci, pe baza datelor arheologice și literare, a poemelor homerice, deci, pe bază de date concrete, se poate urmări dezvoltarea societății primitive din cele mai îndepărtate vremi pînă în momentul apariției statului sclavagist (în sec. VIII î.e.n.) și se poate astfel obține o imagine generală și aproximativ clară asupra acestei orînduiri.

La sfîrșitul lecțiilor de istorie antică, profesorul stabilește principalele trăsături caracteristice ale acestei orînduiri arătînd, pe de o parte, că *traiul oamenilor primitivi* (îmbrăcămintea, locuința, hrana lor etc.) era foarte greu din cauză că ei, cu uneltele lor rudimentare, nu puteau produce decît foarte puțin peste ceea ce le oferea natura; că din acest motiv erau sub stăpînirea naturii, a forțelor ei și trebuiau să-și ducă traiul în comun; pe de altă parte, arată că viața spirituală a acestora, ca și uneltele lor, erau destul de înapoiate: nu cunoșteau scrisul, credeau în zei, în existența duhurilor necurate, în magie, în jertfe, iar ca formă de organizare social-politică era hoarda, tribul, ginta. Relațiile sociale erau relații de colaborare și sprijin reciproc. *Modul de gîndire al acestei societăți corespundea modului de dobîndire a bunurilor materiale necesare traiului.* Din acest exemplu, în care se face prezentarea simultană a celor două date ale problemei *a bazei și suprastructurii*, elevii vor înțelege două fapte și anume: a) că în acest stadiu de dezvoltare a omenirii, atît modul de producție al bunurilor materiale cît și viața spirituală sau modul de gîndire al acestei societăți, erau foarte rudimentare și b) că viața spirituală (modul de a gîndi), depinde de modul de producție, de condițiile vieții materiale ale societății.

Într-o epocă ulterioară vieții primitive, a modului de producție al comunei primitive, popoarele antice au dezvoltat forțele de producție și au făurit unelte mai puternice și mai sigure din metal; au început să producă peste nevoile proprii, să ridice numeroase construcții, iar viața lor spirituală potrivit dezvoltării forțelor de producție s-a schimbat mult. A

apărut și s-au dezvoltat scrisul, literatura, arta, știința și cultura, iar formele de organizare social-politice, normele juridice, vederile, ideile, concepțiile, au devenit altele. Acum domină alte relații sociale (de exploatare, de la stăpîn la sclav) și alt mod de gîndire. Ca exemple concrete de dezvoltare a modului de producție sclavagist și al suprastructurii sale se pot aminti faptele cuprinse în lecțiile: *„Puterea maritimă ateniană și înflorirea Atenei"*, *„Cultura greacă în sec. al V—VI-lea î.e.n."* ș. a. În aceste lecții se vede limpede dezvoltarea economică a Greciei, bogăția ei acumulată în urma dezvoltării meșteșugurilor, a comerțului, a războiului cu perșii, creșterea puterii ei politice, dezvoltarea culturii, artei, literaturii, științei etc. Un alt exemplu concret, de aceeași natură, îl oferă studiul orînduirii sclavagiste de pe teritoriul patriei noastre.

Din acest al doilea exemplu, elevii constată că societatea a făcut un pas însemnat înainte în dezvoltarea sa, că a apărut un nou mod de producție superior și o nouă suprastructură, un nou mod de gîndire, o nouă viață spirituală. Comparația dintre dezvoltarea economică, socială, politică și culturală a Atenei din sec. al V-lea și al VI-lea î.e.n. (în special în așa numitul „secol al lui Pericle") și cea anterioară, din sec. al VIII-lea î.e.n., oferă o ilustrare foarte bună a dezvoltării bazei și suprastructurii, a dependenței dezvoltării vieții spirituale de cea economică. Stabilirea directă a relației cauzale dintre bază și suprastructură, nu o socotim încă posibilă acum, în cele mai bune condiții. Totuși, această relație sub forma dependenței, deocamdată, e pe cale de a fi descoperită și înțeleasă de elevi.

În clasa a VI-a, la istoria evului mediu, elevilor li se predă un nou mod de producție, *modul de producție feudal și deci o nouă suprastructură*. Dar, modul de producție feudal, cu caracteristicile lui, cu economia naturală, închisă, cu starea înapoiată a uneltelor de producție, cu relațiile sociale de un anumit tip, cu ideologia sa, cu un anumit mod de gîndire, la un moment dat, începe să se destrame.

În a doua etapă a evului mediu, forțele de producție încep să se dezvolte — după ce în prima etapă stagnaseră, iar ca urmare, se produsese o decădere a culturii. Lecțiile: *Europa apuseană după cuceririle barbarilor"* sau *„Urmările cuceririi imperiului roman de apus de către barbari"* oglindesc o atare stare de lucruri. Apoi au loc numeroase inovații și descoperiri, se produc modificări în structura societății. Meșteșugurile se despart de agricultură, orașul de sat, se creează piața, se intensifică schimbul, apar noi relații de producție. Dezvoltarea producției provoacă o deosebită înflorire a științei și culturii. Știința, arta, tehnica, literatura, iau un avînt deosebit.

Ca urmare, Renașterea reprezintă o nouă concepție de viață, o nouă cultură, a unei noi clase sociale. Elevii iau cunoștință de aceste noi fapte și fenomene istorice prin lecțiile: *„Dezvoltarea tehnicii, științei și artelor în sec. al XVI-lea și în prima jumătate a sec. al XVII-lea"*, *„Trăsăturile caracteristice ale societății medievale în sec. al XVI-lea și în prima jumătate a sec. al XVII-lea"*.

Din asemenea exemple, elevii pot deduce că dezvoltarea forțelor de producție în cadrul modului de producție feudal, determină modificări esen-

țiale în viața spirituală, politică, juridică, religioasă a societății din acel timp, ceea ce determină un nou mod de gîndire, creează o nouă suprastructură, corespunzătoare noului mod de producție, deocamdată în germene. Ei pot înțelege cu mai multă ușurință de ce formarea statelor naționale[3], absolutismul, umanismul, marile descoperiri geografice, reforma, *contrareforma* etc., sînt rezultatele apariției unui nou mod de producție și al unui nou mod de a gîndi, ale unei noi suprastructuri.

De data aceasta relația cauzală dintre modul de producție și modul de gîndire, dintre bază și suprastructură este atît de evidentă, încît se impune de la sine. Elevii văd și înțeleg că de îndată ce se dezvoltă forțele de producție, se dezvoltă în genere și viața spirituală. Concret, lor li se înfățișează, pe de o parte, dezvoltarea modului de producție a forțelor de producție, iar pe de altă parte, rezultatele acestora — invențiile și descoperirile geografice, renașterea culturii, artei, științei, literaturii. *Aceste elemente concrete formează temeiul înțelegerii raportului dintre bază și suprastructură, baza ca factor prim, iar suprastructura ca factor secund.*

Lecțiile de comunicare, cu exemple concrete, prin care s-a format o anumită idee, trebuie încheiate cu o lecție de recapitulare-generalizare. La sfîrșitul cursului de istoria evului mediu profesorul face o lecție de recapitulare-generalizare, în care va recapitula numai lecțiile privitoare la formarea statelor naționale, la descoperirile geografice, umanism și reformă[4].

În cele din urmă profesorul va pune elevilor o serie de întrebări cu ajutorul cărora va pătrunde în esența fenomenului, în relația lui cauzală și va stabili anumite adevăruri.

Odată dobîndită de elevi ideea modului de producție ca factor prim, și a vieții spirituale ca factor secund, profesorului nu-i mai rămîne decît verificarea și confirmarea ei în clasele următoare, cînd se studiază modul de producție capitalist și socialist. Fără îndoială nu se vor omite nici influențele nedeterminate, în dezvoltarea societății a populației, a factorului geografic.

Profesorului îi revine sarcina de a forma la elevi, ideea luptei de clasă ca motor al dezvoltării sociale în societatea împărțită în clase antagoniste. Pentru aceasta este necesar ca elevii să cunoască, mai întîi raportul dintre forțele de producție și relațiile de producție, lupta de clasă, pe de o parte, iar pe de altă parte ca metodă de cercetare, legea dialectică a dezvoltării, pe baza luptei contrariilor, care cere examinarea faptelor prin prizma luptei contrariilor sau a contradicțiilor interne.

Se va analiza, deci, nivelul atins de forțele de producție, în timpul orînduirii comunei primitive și paralel cu aceasta, raporturile de producție.

În lecția: *„Descompunerea gintei și apariția statului în Grecia"*, elevii văd cum, în ultima perioadă a orînduirii comunei primitive, vechile unelte de producție din epoca de piatră sînt înlocuite cu unelte mai bune,

[3] Corect: unificarea și centralizarea statelor feudale.
[4] T. I. Cosminski, Prepodavanie istorii v școle, nr. 5/1948.

cu care se pot produce mai multe bogății, iar o dată cu sporirea lor, proprietatea comună, munca liberă, egalitatea dintre membrii gintei, încep să dispară; în locul lor apare proprietatea privată, munca forțată, inegalitatea, exploatarea, stăpînii, sclavii, clasele, statul.

În aceste condiții, în Grecia, în sînul comunităților rurale a demelor, se încinge o luptă aprigă între cei care dețin puterea și bogăția și între cei care sînt pe cale de a fi înrobiți, între *basilei* și cetele lor pe de o parte și între *demos* pe de altă parte, unii luptînd pentru instaurarea unor relații noi de exploatare, iar alții pentru menținerea relațiilor de egalitate. În Attica, la Atena, în Argolida, la Argos, în Laconia, Sparta, vechea orînduire gentilică se descompune și în locul ei apare statul, apar orașele-state. Toate aceste fapte demonstrează elevului că în vreme ce în epoca paleolitică și neolitică, în epoca sălbăticiei și a barbariei, stării rudimentare a forțelor de producție îi corespundeau anumite relații de producție, de egalitate și sprijin mutual și că exista deci o concordanță între ele. În epoca metalelor sau în perioada de sfîrșit a orînduirii comunei primitive, din cauza dezvoltării uneltelor de producție și capacității omului de a le produce, din cauza bogățiilor ce pot fi create, la un moment dat, acest raport dispare, între nivelul atins de aceste forțe și caracterul relațiilor de producție intervine o nepotrivire, un dezacord, un conflict în urma căruia prin luptă violentă, printr-un salt puternic societatea trece de la un gen de relații la altul, de la un mod de producție la altul și face un pas uriaș înainte, în dezvoltarea sa.

Acest lucru s-a petrecut în Grecia, Italia, Gallia, Dacia și în alte țări la date diferite. Lecția: *„Revoluția sclavilor, cuceririle barbare și căderea imperiului roman"*, de la sfîrșitul manualului de clasa a V-a arată că pieirea societății antice, sclavagiste, se datorește contradițiilor modului de producție sclavagist, luptei de clasă dintre sclavi și proprietarii de sclavi și de pămînt. Lecția arată apoi că răscoalele sclavilor, colonilor și a sărăcimii libere au fost acelea care au lichidat clasa stăpînitorilor de sclavi și forma sclavagistă de exploatare și au instaurat un nou mod de producție și o nouă formă de exploatare, feudală-iobăgistă. Profesorul atrage atenția elevilor că acest lucru s-a petrecut în Grecia, Egipt, Asia Mică și în ale țări. Că același lucru s-a petrecut în Dacia și pretutindeni unde au apărut contradicțiile modului de producție sclavagist și lupta dintre clasele antagoniste, sclavi și proprietari de sclavi.

Ideea principală din această lecție, pentru elevi, desigur sub o formă simplă, este ideea concordanței obligatorii ce trebuie să existe între nivelul forțelor de producție și caracterul relațiilor de producție, a luptei revoluționare de clasă ce se duce pentru restabilirea acestei concordanțe cînd el a fost sdruncinat, restabilire ce nu se poate face decît pe calea violenței, răscoalei sau revoluției, ideea dezvoltării sociale prin contradicții, ideea statului revoluționar de la un mod de producție inferior la altul superior, ideea că, în ultimă instanță, lupta de clasă este motorul întregii dezvoltări sociale în societățile bazate pe clase antagoniste.

Lecțiile din istoria evului mediu la clasa a VI-a: *„Rescoalele țărănești din Franța și Anglia (1358—1381)"*, *„Răscoala ciompilor din Italia (1378)"*, *„Războiul țărănesc din Germania (1525)"*, *Revoluția din Țările*

de Jos (1566)", apoi lecțiile din istoria modernă la clasa a VII-a: „*Revoluția burgheză din Anglia (1642)*", „*Războiul pentru independență a coloniilor engleze din America de nord (1775—1783)*" etc., întăresc și ilustrează ideea necesității obligatorii a acordului dintre forțele și relațiile de producție, ideea luptei de clasă dintre iobagi și feudali, dintre proletariat și burghezie ca motor al dezvoltării sociale, atît în modul de producție feudal, cît și în cel capitalist.

Pe baza analizei atente și stăruitoare a faptelor concrete din lecțiile citate mai sus, pe baza interpretării lor conform principiului dialecticii marxiste, privitoare la lupta contrariilor, deci prin utilizarea metodei dialectice, *ideea luptei de clasă ca motor al dezvoltării sociale, în societățile bazate pe clase antagoniste, este însușită de elevi într-o formă simplă și devine o forță a dezvoltării lui intelectuale.*

Într-o lecție de recapitulare și sistematizare, la clasa a VII-a sau a VIII-a, după vechea programă, despre „*Dezvoltarea industriei în Anglia după revoluția burgheză*", „*Formarea Statelor Unite ale Americii*", „*Războiul pentru independență al coloniilor engleze*", și „*Situația Franței în ajunul revoluției din 1789*", se face generalizarea faptelor [5].

Deci, din analiza tuturor exemplelor, elevul ajunge la concluzia existenței unui raport constant, obligator, între forțele și relațiile de producție, raport de la cauză la efect, raport ce nu mai reprezintă ceva arbitrar, întîmplător, incidental, ci are un caracter de strictă necesitate, de lege obiectivă. Aceasta înseamnă că el se produce în mod inevitabil, ori de cîte ori apar anumite cauze și se creează anumite condiții.

Învederîndu-se faptul că totdeauna, în urma luptei violente dintre forțele sociale contrarii, societatea face un mare salt înainte, *elevul ajunge la ideea generală că societatea bazată pe clase antagoniste se dezvoltă numai pe baza luptei contrariilor, a luptei de clasă.*

Prin această nouă idee, o noțiune generală și fundamentală a concepției materialist-dialectice, o nouă lege a dezvoltării societății, legea concordanței obligatorii dintre forțele și relațiile de producție, se sădește în conștiința elevului.

Pe lîngă cele de mai sus, pentru formarea ideii de dezvoltare, potrivit principiului dialecticii marxiste, al dezvoltării ascendente a societății, conform căruia fenomenele trebuie privite din punct de vedere al evoluției lor, al apariției și dispariției, al luptei dintre nou și vechi, al progresului, profesorul va face necontenit comparație între diferitele evenimente, acordînd o deosebită atenție elementului nou, progresist.

În acest sens, profesorul va menționa mereu că statul atenian, în comparație cu statul spartan, era mai progresist, că filozofia lui Democrit era mai înaintată decît filozofia lui Platon sau Aristotel, că statul național burghez, unificat, este superior statului feudal, fărămițat, că modul de producție socialist este superior modului de producție capitalist etc.

---

[5] V. V. Baicov, „Din experiența ținerii lecțiilor de recapitulare și generalizare la cursul de istoria modernă la cl. a VIII-a", Analele Rom. Sov. seria Istorie, nr. 2, 1953, pag. 131—141.

Se va sublinia, deci, cu perseverență, contradicția principală și elementul nou chemat să împingă dezvoltarea cu un pas înainte și nu va pierde vremea cu elemente neesențiale.

Apariția noului și lupta lui cu vechiul, pentru scopul pe care-l urmărim, este o problemă, de asemenea, foarte importantă.

Prin lecții de recapitulare-generalizare, despre „Dezvoltarea orînduirii feudale" sau „Cultura în secolele XII—XV", se va ajunge la formarea ideii generale, a legii apariției noului în sînul orînduirii vechi, — a apariției sclavului în sînul orînduirii comunei primitive, a colonului în sînul orînduirii sclavagiste, a proletarului în sînul orînduirii feudale, — în fiecare țară în parte.

Elevii dobîndesc, astfel, încă o nouă lege a dezvoltării societății.

Pentru a concretiza lupta dintre nou și vechi, dintre o orînduire nouă și alta veche, există cîteva lecții deosebit de elocvente. De pildă lecțiile: *„Congresul de la Viena", „Perioada Sfintei Alianțe", „Restaurația în Franța"*, care prin conținutul lor, reprezintă încercările vechii clase stăpînitoare de a restaura orînduirea feudală contra celei noi, capitaliste. Tot astfel, se poate aminti, lupta ce se duce astăzi între cele două lagăre, capitalist și socialist, luptă ce, în fond, nu reprezintă decît eforturile pentru menținerea vechii orînduiri capitaliste sau lupta pentru victoria definitivă a noii orînduiri socialiste.

Ideile acestea dobîndite de elevi, pe calea convingerii personale, în urma analizei unor exemple concrete și a generalizării lor prin utilizarea dialecticii marxiste, contribuie, în largă măsură la *formarea concepției materialist-dialectice, deoarece sînt idei constitutive ale acesteia.*

Pentru formarea concepției materialist-dialectice la elevi, se mai pune o problemă: toate aceste idei, tot acest material adunat trebuie pus în ordine, cuprins într-un sistem, faptele și datele trebuie generalizate și înglobate în noțiuni tot mai cuprinzătoare, care să alcătuiască în cele din urmă, o concepție închegată despre lume, concepția materialist-dialectică.

Dar, mai întîi, ce înseamnă a generaliza? A generaliza înseamnă a ne ridica de la o noțiune cu o sferă mai mică, la o noțiune cu o sferă mai largă, înseamnă a trece de la o noțiune mai puțin generală, la una mai generală, prin eliminarea unora din notele sale. De exemplu, de la noțiunea de sclav, iobag, proletar, ne ridicăm prin generalizare la o noțiune mai cuprinzătoare de „exploatat" ș. a.

Generalizarea este o operație logică foarte importantă în formarea concepției materialist-dialectice și în dezvoltarea gîndirii elevilor.

Deci, bagajul de idei adunat de elevi trebuie pus în ordine, sistematizat și ierarhizat, iar faptele generalizate. Prin urmare, va trebui să facem din cunoștințele elevilor o serie de mănunchiuri, de legături, care să cuprindă ideile de același fel. Un astfel de mănunchi bine legat ne dă o mică unitate. Și această unitate, care cuprinde și explică ideile mănunchiului, este noțiunea de lege. *Legile sînt elementul decisiv în formarea oricărei concepții.*

Pentru a-și forma o concepție justă despre lume și societate, elevul trebuie să aibă înțelegerea faptului că atît dezvoltarea naturii, cît și a

societății se face pe baza unor legi proprii, a unor legi obiective. Prin urmare, în ceea ce ne privește pe noi, profesorul de istorie, pe baza analizei celor trei particularități ale producției, va formula cele trei legi ale dezvoltării societății, ale istoriei : *legea raportului dintre bază și suprastructură, legea concordanței obligatorii dintre forțele și relațiile de producție și legea apariției noului.*

In afară de cunoașterea acestor legi, profesorul va avea grijă să explice cauzal apariția și dispariția oricărui fenomen social. Aceasta înlătură orice prejudecată, orice superstiție și întărește convingerea dezvoltării istoriei pe baza unor legi.

Dacă pentru cunoaștere și fixare, mintea omului cere simplificare, sinteză, reducere la unitate, la forme cît mai simple și, ca atare, va trebui ca mulțimea de idei secundare să fie subordonate unei idei principale, generale și fundamentale, unei legi, atunci înseamnă că toate ideile secundare pot și trebuie să fie integrate uneia din cele trei legi ale dezvoltării societății omenești, ale istoriei.

Tot așa cum elevul a dobîndit înțelegerea și cunoașterea legilor de dezvoltare a societății omenești, tot așa a dobîndit și cunoașterea legilor de dezvoltare a naturii : legea conservării și transformării materiei, legea gravitației etc., prin studiul chimiei, fizicii, biologiei etc. Toate aceste legi — ca rezultat al concluziilor și generalizărilor proprii, reprezintă legile generale și fundamentale ale societății.

Deși aparent există două categorii de legi, în realitate avem de a face cu una singură : categoria legilor materiei. Dacă forțele de producție, gîndindu-ne la legea concordanței obligatorii, determină în ultimă instanță dezvoltarea socială, să nu se uite că ele sînt de esență materială și că, deci, ele se supun legilor materiei. Tot astfel, dacă ne gîndim la cea de a doua lege a istoriei, la legea raportului dintre bază și suprastructură, constatăm că situația e aceeași ; baza are aceeași esență, — materia. Deci și aceasta este o lege a materiei. Și cea de a treia lege a istoriei, legea noului, e determinată tot de cauze materiale.

Concluzia finală ce rezultă din toate acestea este că în univers nu există decît o singură categorie de legi generale și fundamentale, legile materiei, în mișcare, deoarece legile dezvoltării societății nu sînt decît legile dezvoltării producției de esență materială, deci tot legi ale materiei.

Așadar, ceea ce dă unitate legilor generale ale lumii și ale societății este materia.

Ideea materialității lumii și legile transformării și dezvoltării ei sînt expresia celor mai înalte generalizări, a totalității ideilor, reprezentărilor și legilor lumii și societății, învățate de elevi.

Aceste ultime concluzii generale sau generalizări, formează concepția materialist-dialectică despre lume, iar drumul parcurs pînă aici reprezintă calea sau metoda ei de formare, metoda dialectică.

REALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN PREDAREA FIZICII

Prof. VIRGIL ATANASIU
I. P. C. D. — București

Caracterul politehnic al învățămîntului de cultură generală constă în familiarizarea elevilor, în teorie și practică, cu ramurile principale ale producției. Însușirea de către elevi a celor mai generale legi ale naturii și vieții sociale, constituie baza învățămîntului politehnic. Am putea spune că politehnizarea învățămîntului asigură tinerei generații o pregătire mai temeinică pentru activitatea sa practică de viitor, un mai larg orizont științific, prin predarea obiectelor de învățămînt — împletită cu formarea deprinderilor de a aplica practic cunoștințele însușite în clasă. Elevul trebuie să cunoască deci principiile și legile după care se desfășoară procesele de producție industriale și agricole, învățînd, în același timp, să le pună în practică. Prin efectuarea muncii practice în atelier și pe lotul școlar se formează priceperea elevului pentru aplicațiile practice, ceea ce ușurează înțelegerea și însușirea cunoștințelor predate la lecție. În felul acesta elevul va ști și cum se învață și cum se muncește. El capătă un interes deosebit pentru activitatea practică, încredere în posibilitățile lui.

În conținutul învățămîntului politehnic intră problemele învățămîntului de cultură generală, legate de studierea principiilor științifice ale proceselor de producție. Învățămîntul politehnic constituie baza însușirii conștiente a deprinderilor în mînuirea instrumentelor elementare ale producției.

Nu toate problemele învățămîntului de cultură generală (istorie, literatură, muzică etc.) intră în conținutul învățămîntului politehnic — după cum și unele probleme ale învățămîntului politehnic (cunoștințele tehnologice, agrotehnice, organizarea producției etc.), nu au nici o legătură cu învățămîntul de cultură generală propriu-zis.

De la început trebuie să știm deci că nu intră în cadrul activității de politehnizare orice fel de activitate dusă de elevi în școală conform cu programele.

Să ne fie deci clar că învățămîntul politehnic are drept scop să familiarizeze pe elevi cu ramurile principale ale producției, ca de exemplu: producția energiei electrice, mecanice, termice etc. Pentru aceasta însă nu trebuie să se studieze totul, ci doar să se precizeze și să se lămurească bazele industriei moderne în general, sub forma unui sistem de cunoștințe, principii și deprinderi Școala trebuie să fie preocupată de modul în care

acest sistem urmează să fie asigurat la lecțiile de fizică, chimie, biologie, în activitatea de atelier și la lucrările practice.

În conținutul învățămîntului politehnic se includ bazele științifice ale producției, care trebuie să cuprindă următoarele elemente: cunoașterea principalelor izvoare necesare pentru producerea energiei, a bazelor tehnicii și tehnologiei, a sistemului de transmisie al mișcării, precum și cunoașterea problemelor esențiale de organizare a producției.

Dar conținutul învățămîntului politehnic nu poate fi limitat la familiarizarea elevilor doar cu bazele științifice ale producției, cu principiile științifice de organizare a producției. Învățămîntul politehnic include în sine, după cum am menționat, priceperile și deprinderile practice de mînuire a instrumentelor elementare din toate ramurile principale ale producției.

Printre deprinderile practice cu caracter politehnic se numără: deprinderile grafice, care constau în efectuarea desenelor tehnice; deprinderi în vederea efectuării de măsurători tehnice, de laborator; deprinderi de prelucrarea mecanică a materialelor; deprinderi electrotehnice, radiotehnice, de tehnică fotografică etc.

Aceste deprinderi cu caracter politehnic trebuie formate la elevi la lecțiile de fizică, la lucrările practice de laborator, cît și în procesul de muncă al elevilor în ateliere.

De subliniat faptul că desfășurarea activității practice trebuie să se bazeze pe cunoștințele însușite de elevi în cadrul obiectului de învățămînt. Altfel, se alunecă pe panta unui practicism îngust, activitățile practice devin niște lucrări cu caracter pur meșteșugăresc, care nu dezvoltă gîndirea creatoare, nu stimulează spiritul inventiv. Or, munca practică a elevului constituie un bun prilej pentru realizarea educației intelectuale.

Sarcina învățămîntului politehnic este deci de a oferi elevilor o astfel de pregătire care să-i înarmeze cu un sistem temeinic de cunoștințe, să-i orienteze în alegerea profesiei și să le formeze astfel de deprinderi practice, care să permită absolventului să capete, cînd va intra în producție, în termenul cel mai scurt, o anumită specialitate.

Învățămîntul politehnic, înzestrînd elevul cu cunoștințele variate îi permite, ca la absolvirea școlii, dacă dorește să urmeze învățămîntul superior, să aibă o seamă de cunoștințe tehnice.

Fizica este prin excelență obiectul care necesită, în cea mai mare parte a cazurilor, folosirea experienței o dată cu predarea lecției și, de asemenea, cere efectuarea unui număr însemnat de lucrări de laborator. O școală dotată cu un laborator bine utilat permite unui profesor conștiincios să predea cursul de fizică în condiții optime și să obțină cele mai bune rezultate în ce privește înțelegerea și însușirea cunoștințelor de către elevi.

În vechea școală, acolo unde existau într-o oarecare măsură condițiile menționate mai sus, lecțiile de fizică erau însoțite de experiențe demonstrative, se făceau lucrări practice în laborator și se asigura astfel o însușire temeinică a materialului predat. Nu putem spune însă, că acele experiențe demonstrative și lucrări de laborator pot să fie considerate

mijloace pentru pregătirea politehnică a elevilor. Experiențele, precum și lucrările de laborator efectuate de elevi nu aveau alt scop, decît să contribuie la consolidarea cunoștințelor științifice predate la lecție prin reproducerea unor fenomene naturale, prin verificarea legilor stabilite teoretic. De asemenea, problemele se refereau la fenomenele și legile studiate, erau interesante, instructive și contribuiau și ele la consolidarea cunoștințelor primite, dar nu putem spune că această parte aplicativă a fizicii putea să constituie un element de politehnizare.

Trebuie să ne fie deci clar, că experiențele demonstrative, lucrările de laborator, problemele, așa cum erau ele folosite în vechea școală, constituiau căi pentru facilitarea înțelegerii fenomenelor fizice, pentru verificarea legilor fizice, pentru consolidarea cunoștințelor științifice, într-un cuvînt, contribuiau la realizarea culturii generale a elevului, dar nu legau învățămîntul de practică; vechea școală era ruptă de viață și absolventul nu era orientat în ce privește alegerea profesiunii sale viitoare, era lipsit de priceperile și deprinderile necesare participării lui active la producția socială, deoarece nu putea să capete într-un timp scurt o anumită specialitate în producție.

Totuși, nu putem spune că toate mijloacele folosite de vechea școală trebuie înlăturate și înlocuite cu alte mijloace care să fie specifice învățămîntului politehnic.

Noua școală are desigur rolul de a realiza un învățămînt politehnic, dar acest lucru nu este posibil fără o bază științifică, bază pe care o formează învățămîntul de cultură generală, altfel acest învățămînt nu mai poate fi considerat politehnic, el degenerează într-un învățămînt meșteșugăresc. Noua școală îmbină studiul obiectelor de cultură generală cu însușirea cunoștințelor tehnologice, cu formarea priceperilor și deprinderilor practice de muncă, în scopul realizării învățămîntului politehnic.

Experiențele demonstrative care însoțesc lecțiile, lucrările de laborator, problemele folosite pentru realizarea învățămîntului de cultură generală, constituie căi și pentru realizarea învățămîntului politehnic, numai că ele devin mai largi, și pe lîngă aceste mijloace realizarea învățămîntului politehnic implică și altele, care vor fi arătate în cele ce urmează. Prin urmare, fizica contribuie la realizarea învățămîntului politehnic acționînd simultan pe mai multe căi.

Astfel, folosirea la *lecție* pe o scară cît mai largă a materialului didactic demonstrativ dă posibilitate elevilor, după cum am mai arătat, să-și însușească temeinic principiile teoretice care stau la baza practicii de producție.

Unele lecții pot avea un conținut politehnic datorită materialului didactic folosit: machete, modele, piese industriale de aparate. Așa de exemplu, la clasa a VII-a, elevilor li se poate vorbi despre alcătuirea și funcționarea unui generator de curent electric, alcătuirea și funcționarea dinamului, funcționarea electromotorului. În aceste lecții se pot folosi pentru explicații machete mari, la care elevii să observe părțile principale din care este alcătuit alternatorul, dinamul, motorul electric. Se poate prezenta un model schematic de electromotor. Elevii pot primi diferite piese în mărime naturală pentru ca ei să observe deosebirile dintre

acestea și modelele școlare. În felul acesta elevii iau cunoștință de construcția și funcționarea electromotoarelor și generatoarelor de curent folosite în industrie.

La alte lecții, consacrate studiului circuitului electric, elevii trebuie familiarizați cu diferite tipuri de chei, întrerupători cu pîrghii, comutatoare etc. La studiul diferitelor legi ale fizicii se vor arăta elevilor aplicațiile lor tehnice. Astfel, vorbind, de exemplu, despre legea conservării și transformării energiei (cl. a VII-a), după expunere și demonstrarea la lecție a experiențelor necesare, este bine ca elevii să petreacă ultima parte a lecției în atelier, unde pe bază de exemple concrete, pot să urmărească transformarea energiei mecanice în căldură. În acest scop, unul din elevi este pus să ascută un cuțit sau o daltă la polizor, pentru ca să se constate încălzirea. Studiind legile dinamicii, principiile de transmitere a energiei, proprietățile generale ale materialelor și alte probleme, trebuie să se arate legătura adîncă dintre teorie și practică. Pentru a exemplifica această posibilitate se poate explica elevilor așchierea intensivă a metalelor. Forțele care iau naștere în timpul așchierii trebuie arătate schematic pe tablă. Partea a doua a lecției urmează să fie ținută în atelierul școlii, lîngă strung. Aici elevii învață în mod concret forțele care acționează asupra cuțitului.

Nu este suficient deci să se vorbească la lecție despre rolul și importanța fizicii în tehnica actuală, ci este necesare ca fiecare lecție să fie prezentată cît mai intuitiv. De aceea, o condiție esențială pentru reușita muncii profesorului la lecție, este și existența unui cabinet de fizică bine utilat cu aparate și instalații cu caracter tehnic. Numai cu un cabinet bine utilat se va putea obține ca fiecare lecție de fizică să aibă un nivel înalt și să constituie o contribuție la rezolvarea sarcinilor școlii noastre.

Prin lecții elevii pot dobîndi cunoștințe politehnice asupra celor mai importante aplicații ale fizicii în domeniul tehnic, asupra principiilor care stau la baza prelucrării mecanice a materialelor, asupra mecanismelor mai simple și asupra principiilor de bază ale construirii și funcționării surselor de energie.

La lecție elevii învață cum se calculează o mărime fizică, calcul care va trebui ulterior verificat prin practică, cum se execută schema unui aparat sau a unui montaj.

Pentru a ajuta elevii să înțeleagă în ansamblu legătura dintre fizică și tehnică, precum și în scopul sistematizării materialului prezentat în diferitele părți ale manualului, este necesar să se folosească în procesul de predare lecțiile de sinteză. De exemplu, la clasa a VIII-a „Mecanismele simple ca piese ale diferitelor mașini"; la clasa a IX-a „Mașinile-motoare"; la clasa a X-a „Aplicarea electricității în economia națională"; la clasa a XI-a „Optica ondulatorie și industria" etc.

Lecțiile de sinteză aduc o contribuție la înțelegerea principiilor fizico-tehnice generale, care stau la baza construcției și funcționării celor mai diferite instalații tehnice și procese de producție. Lecțiile de sinteză sistematizează un material vast, dau elevilor posibilitatea de orientare, îi țin în curent cu progresul științific.

Cu ocazia verificării cunoștințelor sau a recapitulării, elevilor li se pot da să execute diferite experiențe — dintre cele efectuate de profesor în prealabil. Este un mijloc important pentru formarea deprinderilor practice la elevi, mai ales dacă în școală lipsește un laborator de fizică. Astfel, la tema „Circuitul electric" se propune elevului să monteze un circuit cu o sonerie, cu un bec sau cu alte aparate, care se află pe masa profesorului; la tema „Iluminatul electric" i se cere elevului să monteze și să demonteze fasunguri, să conecteze circuite electrice, să efectueze montarea unor scheme în serie și în paralel a unor becuri la rețeaua de iluminat.

Din aceste exemple reiese clar ce importanță are în formarea deprinderilor repetarea diferitelor experiențe și demonstrații făcute anterior de profesor.

Lucrările de laborator permit elevilor să cunoască principiile de construcție și funcționare a diferitelor dispozitive, aparate, mecanisme tehnice. Ele constituie fără îndoială mijlocul cel mai important pentru formarea deprinderilor în mînuirea diferitelor aparate fizice, în efectuarea diferitelor operații de măsurători.

Astfel, prin efectuarea măsurătorilor de lungimi, grosimi, volume, greutăți, elevii se deprind să mînuiască rigla, micrometrul, cilindrul gradat, balanța; făcînd măsurători asupra presiunii, temperaturii și umidității atmosferice elevii se deprind să folosească barometrul, manometrul, termometrul, calorimetrul, higrometrul și psihometrul; făcînd măsurători de intensitate, tensiune și putere a curentului electric, de rezistență a conductorilor, elevii se deprind cu folosirea ampermetrului, galvanometrului, voltmetrului, precum și cu conectarea diferitelor aparate în circuit, cu utilizarea șunturilor, a rezistențelor adiționale etc.; măsurînd intensitatea surselor de lumină, a luminozității, a indicelui de refracție, a convergenței unei lentile, grosismentul unui aparat optic, elevii se deprind să realizeze diferite montaje și capătă cunoștințe asupra caracteristicilor materialelor folosite.

Ca exemple de lucrări practice cu conținut politehnic, în lumina celor menționate mai sus, se pot cita: măsurători de grosimi, volume, capacități, determinări de randamente la mașini simple, lampă cu spirt (cl. a VI-a); montări de circuite cu sonerie, lămpi electrice, întrerupătoare în serie și în paralel, determinarea rezistenței unui conductor, puterea consumată de o lampă electrică (cl. a VII-a); determinări de greutăți specifice pentru solide, lichide, determinarea coeficientului de frecare pentru diferite materiale (cl. a VIII-a); determinări de călduri specifice, măsurarea limitei de rezistență pentru sîrme de diferite materiale, determinarea coeficientului de dilatare liniară pentru diferite materiale (cl. a IX-a); măsurători de rezistivitate cu puntea cu fir, montări de circuite electrice cu releu electromagnetic (cl. a X-a); măsurarea frecvenței unui diapason prin metoda rezonanței, trasarea caracteristicii unei triode, măsurarea lungimii de undă a luminii monocromatice cu ajutorul rețelei de difracție (cl. a XI-a) etc.

Se pot organiza asemenea lucrări de laborator prin care să se studieze felul cum funcționează contorul electric, cum se calculează puterea și randamentul unui electromotor, se pot studia diferite instalații electrice de iluminat, se pot face montaje de aparate de radio etc.

Aceste lucrări ajută pe elevi să afle cum se aplică legile fizicii în domeniul tehnicii, le dă posibilitatea să înțeleagă mai bine legătura dintre diferitele capitole ale fizicii.

Elevii capătă, de asemenea, și deprinderi practice elementare, cum ar fi de exemplu, să lege și să izoleze firele, să facă diferite derivații, să monteze întrerupătoare, prize, siguranțe, să instaleze firele rețelei de iluminat și ale rețelei de retransmisie la un post de radioficare, să facă reparații mai simple la o instalație electrică de iluminat etc.

Pentru ca elevii să capete deprinderi profesionale de tîmplărie, lăcătușerie, electrotehnice etc., este necesar ca școala să aibă un *atelier școlar*. Acolo elevii au posibilitatea să se deprindă cu mînuirea diferitelor instrumente și unelte de mînă, cu unelte electrice de mînă, cu unelte mecanizate, strunguri, cu lucrul în lemn, metal, carton.

Atelierul școlar, pentru a corespunde acestor necesități, trebuie să fie utilat cu o mașină de frezat, un fierăstrău electric, o pilă electrică, un banc de lăcătușerie, menghine paralele, bancuri de tîmplărie, o placă de răzuire, un polizor, menghine mobile, instrumente de lăcătușerie și scule de tîmplărie. Desigur, cele enumerate servesc doar ca un exemplu, dotarea unui atelier școlar trebuind să se facă în funcție de posibilități și de mărimea școlii.

Munca într-un asemenea atelier va fi condusă de un maistru priceput și cu practică pedagogică, care să conlucreze cu profesorul de fizică.

Lucrările de atelier trebuie să fie subordonate sarcinilor instructiv-educative ale școlii. Aici se vor construi aparate și materiale didactice necesare pentru diferite obiecte de învățămînt. Elevii capătă, astfel, cunoștințe despre proprietățile materialelor, învață principiile de construcție și funcționare a diferitelor instrumente și utilizarea lor rațională.

Pentru realizarea unui atelier școlar și înzestrarea lui, școala trebuie să primească sprijin din partea întreprinderilor, a instituțiilor, cooperativelor, centrelor mecanice etc.

Începînd cu anul școlar 1955—1956 ministerul a trecut la experimentarea lucrărilor practice de atelier și agricole la cîte o clasă a V-a și a VIII-a, la un număr de 7 școli medii, alese dintre acelea care dispuneau de spațiu pentru ateliere. Întregul inventar de scule a fost obținut de minister în mod gratuit, de la diferite școli profesionale și întreprinderi. Toate cele 7 școli au fost încadrate cu profesori maiștri dintre cei mai buni, de la școlile profesionale unde funcționau. În programele acestor școli s-au prevăzut diferite operații de prelucrare a lemnului, tablei, sîrmei și oțelului.

Primul an de activitate a arătat că elevii își însușesc cu ușurință priceperi și deprinderi de a mînui uneltele de tîmplărie și lăcătușerie precum și a unor mașini ca: mașina de găurit, polizorul și strungul.

În urma rezultatelor obținute la aceste școli, ministerul a pregătit condițiile materiale pentru înzestrarea a încă 50 de școli, iar pentru anul școlar 1957—58, a planificat extinderea lucrărilor practice de atelier încă la 200 de școli de 7 ani și medii. În felul acesta profesorilor de fizică li s-au creat condiții pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor învățămîntului politehnic.

Unele teme de o deosebită importanță practică pot fi studiate de elevi în cadrul *cercurilor tehnice de fizică*. Aceste cercuri pot avea mai multe secții: radiofonie, cinematografie, fotografie etc.

Munca în aceste secții este indicat să fie repartizată pe grupe de clase. Astfel, secția de radiofonie poate cuprinde trei subsecții: elementară, pentru elevii claselor VI—VII, care să studieze problemele elementare ale radioului, inclusiv aparatul de radio cu galenă; medie, pentru elevii claselor VII—VIII, care să se ocupe cu montarea aparatelor cu galenă și a aparatelor cu tuburi electronice; superioară, pentru elevii claselor IX—XI, care să cuprindă amatori avansați. Aceștia pot avea în sarcina lor stația de amplificare cu retransmisia emisiilor de radio, înregistrarea pe bandă de magnetofon a diferitelor manifestări și apoi retransmiterea lor cu ajutorul unui amplificator construit de ei.

Secția de cinematografie va studia istoricul cinematografului, construcția aparatului de proiecție și a difuzorului, mînuirea aparatului de proiectat filme etc.

La fel pentru secția de fotografie. Elevii studiază aparatul de fotografiat, mînuirea lui, prelucrarea clișeelor etc. Ca și lucrările practice de laborator, lucrările efectuate în cadrul cercurilor dau posibilitate elevilor să-și însușească diferite deprinderi tehnice de măsurat (cîntăriri, determinări de greutăți specifice, de temperaturi, presiuni, tensiuni electrice, cantități de căldură, intensități de lumină, randamente etc.), precum și diferite deprinderi de muncă manuală și montaje.

În cadrul *lucrărilor de acasă* sînt cuprinse lucrările de laborator și efectuarea problemelor.

Succesul efectuării lucrărilor experimentale date acasă elevilor, se obține numai cu condiția îndrumării juste a acestei munci de către profesor. Îndrumările orale se fac la lecție. Elevilor din clasele VI-VII după ce li s-a explicat tema, trebuie să li se dicteze pe scurt conținutul ei. În aceste îndrumări este necesar de asemenea, să se dea și indicații cu privire la măsurile de siguranță în timpul experiențelor cu curent electric, precum și modul de întocmire a referatului.

Iată cîteva exemple de astfel de lucrări, pentru efectuarea cărora este necesar un utilaj simplu sau mașini și instalații casnice. Astfel, se pot da elevilor ca teme: „Determinarea randamentului unui încălzitor", „Confecționarea unui element galvanic", „Construirea unui galvanometru simplu" (cl. a VII-a), „Studiul transmisiei mișcării de la pedala bicicletei la roată", „Studiul transmisiei prin frecare și bielă-manivelă la mașina de cusut", „Confecționarea unui model al proiectilului rachetă" (cl. a VIII-a), „Determinarea tensiunii superficiale prin metoda picăturilor", „Determinarea modulului lui Young pentru diferite materiale" (cl. a IX-a), „Studiul contorului de energie electrică" (cl. a X-a), „Compa-

rarea intensităților luminoase cu ajutorul fotometrului cu pată de ulei" (cl. a XI-a) etc.

Trebuie spus că lucrările de laborator de acasă constituie o parte a procesului de învățămînt, care dau posibilitate elevilor să-și formeze deprinderi de muncă independentă și contribuie la lărgirea orizontului lor politehnic.

Problemele au un rol important în cunoașterea de către elevi a principiilor științifice ale tehnicii, dacă ele se referă la activitatea de producție a oamenilor.

Culegerile existente conțin puține probleme de acest fel și de aceea profesorii au datoria să întocmească singuri probleme. De exemplu, o vizită la o întreprindere industrială, oferă profesorului posibilitatea de întocmire a unor probleme referitoare la capitolul de „mecanică". Astfel, pentru paragraful „forțe paralele" se poate elabora o problemă de felul următor: Axul motorului întîlnit în atelierul de strungărie se sprijină pe două suporturi distanțate cu atîția metri (conform măsurătorii). Axul depășește (să spunem) unul din suporturi cu atîția centimetri (conform măsurătorii). Greutatea motorului (după informare) acționează în mijlocul distanței lintre suporturi, iar la capătul liber al axului se află un volan de atîtea kilograme (după informare). Să se afle apăsările pe suporturi.

Pentru paragraful „energie mecanică" se poate elabora o problemă cu ajutorul datelor culese tot în legătură cu motorul de mai sus, astfel: cunoscînd raza volanului și numărul de rotații pe minut (după informare), să se determine tensiunea la cureaua de transmisie, dacă puterea împrumutată dispozitivului de acționare, prin ajutorul curelei este de atîția cai putere (după informare).

Tot în legătură cu motorul observat se poate întocmi o problemă referitoare la paragraful „forță centrifugă": cunoscînd masa volanului (după informare), raza și numărul de rotații pe minut, să se determine forța centrifugă care ia naștere de pe urma acestei rotații.

O vizită la o uzină electrică permite, de asemenea, să se întocmească diferite probleme referitoare la capitolul „Electricitate". De exemplu: cunoscînd puterea uzinii (după informare) și timpul de lucru pe zi, să se afle ce cantitate de păcură se consumă zilnic, dacă randamentul este de atît (după informare) sau: cunoscînd consumul zilnic de combustibil (din problema precedentă) să se determine cantitatea de combustibil consumată pentru un kilowat oră.

În felul acesta se pot da probleme cu conținut referitor la producție, la aplicarea variată a legilor fizicii în tehnică, întocmite pe baza unor date culese chiar de elevi cu ocazia vizitelor în întreprinderi, pe baza observațiilor făcute de elevi asupra funcționării unor aparate sau cu ajutorul datelor găsite de elevi prin măsurători.

Știind că în toate ramurile industriei se folosește mult metoda grafică pentru rezolvarea diferitelor probleme practice, se pot întocmi probleme în care să se ceară ca să se ilustreze prin diagrame diferite date referitoare la procesele tehnologice, la dezvoltarea producției, la consumul

de energie electrică sau variația temperaturii într-un anumit interval de timp etc.

Numeroase probleme și teme mai dificile din programa școlară sînt însușite de către elevi mult mai ușor după ce aceștia au văzut fenomenele respective nu numai în clasă sau în laborator, ci și în condițiile producției *prin vizitarea întreprinderilor industriale*. Numai cu ocazia unor astfel de vizite se poate arăta elevilor cum se aplică în tehnică legile fizicii.

În majoritatea cazurilor, vizitele au un caracter complex. Vizita la o uzină electrică dă posibilitatea cunoașterii modului de transmitere la distanță a energiei electrice, producerea ei și modul de funcționare al transformatoarelor electrice, asamblarea și lucrul motoarelor electrice.

Vizita la o uzină metalurgică cu ocazia căreia elevii văd cum funcționează un strung mecanic, o șaibă de transmisie, cum funcționează arborii diferitelor mașini sau dispozitive mecanice, dă posibilitate elevilor să înțeleagă și să aprofundeze esența cinematicii și dinamicii mișcării de rotație și a diferitelor moduri de transmitere a mișcării. Observînd ciclurile într-un proces tehnologic, elevii pot să-și aprofundeze cunoștințele de chimie, pot să-și dea seama de importanța pregătirii grafice în tehnică și deci să acorde mai multă atenție desenului liniar.

Vizita la o fabrică de articole tehnice poate avea, de asemenea, un caracter complex. La secția de turnătorie a fabricii elevii pot să vadă cum funcționează un cubilou, cum se obțin piesele turnate din fontă (cu această ocazie ei nu vor mai uita proprietatea fontei de a-și mări volumul prin solidificare), cum se laminează și se obține tabla de fier. La secția de nichelaj elevii au posibilitatea să vadă cum se aplică practic legile electrolizei.

Vizita la un atelier de reparații de locomotive sau la un depou C.F.R., permite elevilor să vadă cum se aplică în tehnică legea compunerii mișcărilor, observînd ridicarea și deplasarea unei greutăți cu ajutorul podului rulant; se pot vedea cum funcționează crikul și vinciul care servesc la ridicarea locomotivelor; văd diferite tipuri de instrumente, mașini unelte, aplicarea în tehnică a legii de transmitere a presiunii prin lichide la comprimarea resorturilor etc. Chiar clădirea școlii poate fi folosită pentru o astfel de vizită. Aici se poate vedea modul cum funcționează încălzirea centrală, instalațiile de apă, rețeaua electrică etc.

Vizitele în întreprinderi se vor organiza în perioada în care desfășurarea lecțiilor cere acest lucru și de aceea ele trebuie să fie prevăzute dinainte în planul de muncă. Aceste vizite pot fi legate de o anumită temă și atunci ele se vor face la o anumită secție a unei întreprinderi și va fi condusă de profesorul de fizică sau pot avea un caracter complex, — și, în acest caz, participă și profesorii acelor discipline (chimie, mateamtică, desen), ale căror aplicații tehnice se întîlnesc în întreprinderea respectivă. Vizitele din prima categorie se fac după terminarea unor capitole, celelalte către sfîrșitul anului.

Practica agricolă sau industrială și excursiile pentru cunoașterea muncii productive, care, potrivit ordinului Ministerului Învățămîntului și Culturii trebuie prestată timp de două săptămîni (2—20 iunie) de către

elevii cursurilor de zi din clasele V—XI, constituie o măsură bine venită în sprijinul realizării învățământului politehnic.

Pentru înarmarea elevilor cu cunoștințe din domeniul tehnicii este necesar să se țină elevilor conferințe și referate cu teme de popularizare cum ar fi, de exemplu: „Electricitatea în slujba poporului", „Metalurgia modernă", „Energia nucleară și importanța ei în economia națională", „Efectul fotoelectric și aplicațiile lui" etc. De asemenea, e bine să se prezinte elevilor la lecții sau în timpul liber diafilme și filme de scurt metraj privind munca în diferite uzine, funcționarea unei hidrocentrale, utilizarea energiei atomice în scopuri pașnice, prelucrarea sticlei etc.

Profesorul, avînd rolul de îndrumător în instruirea politehnică, se cere să fie el însuși instruit din punct de vedere politehnic. Conținutul concret al pregătirii și perfecționării politehnice a profesorului presupune:

1. Lămurirea sa asupra esenței și importanței învățământului politehnic prin studiu individual bazat pe o bibliografie specifică.

2. Informarea sa asupra principiilor fundamentale științifice ale producției socialiste și asupra tehnicii legate de studiul fizicii, adică cunoașterea aplicațiilor practice ale disciplinei sale. Paralel cu informarea teoretică, profesorul trebuie să ia contact direct cu producția, prin vizitarea diferitelor întreprinderi. Cu această ocazie, profesorul va putea să-și dea seama și de felul cum să organizeze vizitele în producție, care vor fi făcute cu elevii.

3. Se cere, de asemenea, analiza programei de fizică în lumina cerințelor învățământului politehnic. În legătură cu aceasta, profesorul trebuie să acorde atenție deosebită exemplelor pe care urmează să le dea elevilor, în ce privește folosirea tehnicii celei mai noi în economia națională; să precizeze lucrările de laborator cu specific politehnic care vor fi efectuate de elevi, ce lucrări și probleme va da pentru acasă etc.

4. Formarea deprinderilor practice de folosire a aparatelor și instrumentelor. În acest scop profesorul trebuie să experimenteze singur executînd diferite lucrări. Formele și conținutul acestor lucrări practice pot fi foarte variate în funcție de pregătirea profesorului și de cerințele practicii. Profesorul care nu și-a însușit tehnica muncii de laborator, are datoria ca în pregătirea sa individuală, să-și planifice și să organizeze efectuarea unor experiențe de fizică, necesare scopului urmărit.

Profesorul care intenționează să organizeze cercuri tehnice, trebuie să facă lucrări practice de electrotehnică, de radiotehnică, să studieze motorul cu ardere internă etc. Profesorul se va strădui să-și formeze priceperi și deprinderi practice necesare pentru desen, desen liniar, fotografie, confecționarea unor aparate și materiale didactice etc. Pentru dobîndirea acestor priceperi și deprinderi sînt necesare lucrări corespunzătoare. Pentru conducerea unui cerc tehnic profesorul trebuie, de asemenea, să execute în prealabil lucrări de tîmplărie și de lăcătușerie, pentru a-și forma priceperile și deprinderile necesare corespunzătoare rolului său.

5. Studierea experienței înaintate în domeniul predării principiilor de bază ale producției, ale efectuării lucrărilor de laborator, confecționării

materialului didactic, organizării vizitelor în întreprinderi etc. Cunoașterea directă a experienței altor profesori care au rezolvat într-o măsură oarecare unele probleme ale învățămîntului politehnic (lucrări de laborator cu caracter tehnic, confecționarea unor aparate și modele, activitate în afara orelor de clasă etc.), poate servi de asemenea la instruirea cadrelor didactice din punct de vedere politehnic.

În concluzie deci, se poate spune că pentru realizarea învățămîntului politehnic, o contribuție importantă revine fizicii și mijloacele de care dispune acest obiect sînt numeroase. Este necesar ca profesorul de fizică să folosească simultan toate aceste căi, pentru că numai astfel munca sa va fi încununată de succes. Dar pentru aceasta profesorul de fizică are datoria să se pregătească să înlăture lacunele existente în pregătirea sa politehnică printr-o permanentă muncă de ridicare a calificării. Lărgirea cunoștințelor sale politehnice poate fi făcută prin studiul individual, prin vizitele în întreprinderi care dau posibilitate să cunoască nemijlocit producția, tehnica și tehnologia ei, organizarea și economia. Munca de studierea tehnicii întreprinderilor trebuie să se îmbine cu aprofundarea literaturii de specialitate. Vizitarea muzeelor și a expozițiilor, frecventarea conferințelor cu teme tehnice, cunoașterea directă a experienței altor profesori sînt forme eficace de care se poate folosi profesorul de fizică pentru instruirea sa politehnică.

DE PESTE HOTARE

PRESA SOVIETICA DE SPECIALITATE DESPRE PROGRAMA MUNCII EDUCATIVE ÎN ŞCOALĂ ŞI METODICA EDUCAŢIEI

În ultimii ani pedagogia sovietică a pus un accent deosebit pe discutarea şi soluţionarea practică a cîtorva probleme de bază ale muncii educative desfăşurate în şcoală cum sînt: necesitatea elaborării unei programe şi a unui sistem de muncă educativă în şcoală, importanţa creării metodicii educaţiei morale etc.

Experienţa pozitivă a şcolilor din U.R.S.S. a dovedit prin rezultatele înregistrate că respectarea unui sistem de muncă educativă este absolut necesară pentru asigurarea pregătirii multilaterale a tinerei generaţii.

Combătînd părerea celor care susţin că procesul educaţiei fiind strict individual nu se poate reglementa, T. Panfilova în articolul „Este necesară oare o programă a muncii educative?“ (apărut în revista „Narodnoe obrazovanie“ nr. 10/956), arată importanţa unei asemenea programe pentru şcoală.

Lipsiţi de o astfel de programă, unii diriginţi îşi întocmesc planuri de muncă educativă care se repetă de la un an la altul şi care prevăd acţiuni educative motivate nu de problemele colectivului respectiv, ci de posibilităţile întîmplătoare ce se ivesc. În alte cazuri, înainte de întocmirea planurilor de muncă educativă se ţine o consfătuire a diriginţilor şi problemele educaţiei morale se eşalonează pe clase. Lipsa unei programe a sistemului muncii educative lasă să persiste obiceiul încetăţenit în unele şcoli de a vorbi în general despre deprinderile de comportare civilizată, de a nu urmări an de an de la simplu la complex, formarea anumitor deprinderi de conduită. Neavînd o programă care să permită întrevederea perspectivei finale şi interdependenţa influenţelor educative ce se exercită asupra tineretului, unele cadre didactice procedează după păreri personale, promovînd, fără voie, lipsa de unitate, caracterul întîmplător, episodic al educaţiei.

T. Panfilova afirmă că cercetările ştiinţifice în domeniul pedagogiei nu abordează în prezent probleme importante ale tratării individuale a elevilor în procesul educaţiei, că în domeniul elaborării unei programe privind sistemul muncii educative a elevilor pe vîrste, cercetările se găsesc încă la început.

Răspunzînd acestor probleme ridicate de şcoală, revista „Narodnoe obrazovanie“ a publicat în anexă la nr. 2/957 un articol-prelegere despre sistemul muncii educative în şcoală de N. Boldîrev, în cadrul seminarului prin corespondenţă pentru conducătorii de şcoli.

În această prelegere, se afirmă de la început că existenţa unui sistem în munca educativă este absolut necesar pentru înlăturarea caracterului întîmplător şi de campanie în ce priveşte accentuarea sau pierderea din vedere a anumitor aspecte ale muncii educative şi în alegerea mijloacelor educative. În condiţiile unui sistem raţional se poate asigura continuitatea muncii educative, respectarea particularităţilor de vîrstă în complicarea acţiunilor şi sporirea eforturilor pe care trebuie să le depună elevii, îmbinarea creatoare a diferitelor metode educative etc.

Uneori în presa pedagogică se afirmă că sistemul muncii educative este deja conturat, că el se exprimă succint în „Regulile de purtare pentru elevi“. Acest lucru nu este adevărat. „Regulile de purtare pentru elevi“ au o valoare incontestabilă în viaţa

şcolii, însă ele nu cuprind o serie de aspecte ale educaţiei (educaţia fizică, educaţia estetică, educaţia prin muncă) şi nu vorbesc despre multe trăsături morale ale elevilor, cum sînt: principialitatea, colectivismul, spiritul de cinste şi dreptate ş. a. În afară de aceasta, „Regulile de purtare" nu sînt diferenţiate pentru elevi de vîrste diferite; ele impun respectarea aceloraşi cerinţe de către toţi şcolarii.

Pentru toate aceste motive, sistemul muncii educative nu poate fi limitat la „Regulile de purtare pentru elevi". Sfera lui este mai largă; ea include atît educaţia realizată în cadrul şcolii, cît şi în afara ei.

Aşa cum în procesul de învăţămînt se respectă anumite principii didactice, în procesul educaţiei este necesar să se ţină seama de principiile care stau la baza orientării muncii educative desfăşurate de şcoala sovietică. Această necesitate este cît se poate de actuală, deoarece multe cadre didactice sau nu cunosc aceste principii sau nu le respectă.

Sistemul muncii educative trebuie să fie fundamentat din punct de vedere ştiinţific, construit pe baza principiilor celor mai importante şi în primul rînd a **principiului finalităţii şi orientării comuniste a muncii educative.** Acest lucru înseamnă că în procesul educaţiei se urmăreşte călirea ideologică a tineretului, dezvoltarea lui multilaterală în lupta pentru atingerea perspectivelor apropiate şi din ce în ce mai largi, mai depărtate, care corespund scopului final — construirea societăţii comuniste.

Activitatea educativă trebuie să plece de asemenea de la **principiul educaţiei în colectiv şi pentru colectiv.** Munca în colectiv creează cele mai bune condiţii de dezvoltare multilaterală a personalităţii elevilor. Opinia publică a colectivului permite pedagogului să-şi exercite influenţa asupra elevilor nu numai direct, ci şi mijlocit, prin intermediul colectivului.

La baza muncii educative trebuie să stea şi **principiul celei mai mari eficienţe a educaţiei.** Conform acestui principiu, în activitatea educativă trebuie să predomine acţiunile concrete, vii, interesante, care să atragă pe elevi şi nu cuvîntul, moralizarea, verbalismul. Este bine ştiut că procesul educaţiei este bilateral. Pentru asigurarea desfăşurării lui la un nivel corespunzător este absolut necesar ca la el să participe activ nu numai profesorii, ci şi elevii.

Aşa cum arată V. A. Suhomlinski în articolul „Rolul muncii productive în educarea maturităţii morale a elevilor" (publicat în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1956), antrenarea tineretului la acţiuni practice, utile, instructive, joacă un rol foarte mare în educarea trăsăturilor morale ale omului nou sovietic.

Pe baza experienţei practice a şcolii medii din Pavlîşsk — regiunea Kirovograd — V. A. Suhomlinski demonstrează importanţa rolului educativ al muncii productive desfăşurate de întregul colectiv, al muncii productive efectuată individual de diferiţi elevi şi al influenţei pozitive pe care o are activitatea productivă asupra elevilor nedisciplinaţi şi neglijenţi. Munca productivă în agricultură, organizată cîţiva ani la rînd cu întregul colectiv al claselor V—VII, arată autorul, a dus la formarea unor trăsături morale noi la majoritatea copiilor ca: grija faţă de avutul personal şi obştesc, tendinţa de a ajuta la treburile gospodăreşti, respectul pentru munca fizică etc. De la an la an capacitatea de a efectua o muncă de durată s-a mărit şi s-a consolidat. Munca productivă a influenţat în bine şi atitudinea elevilor faţă de învăţătură. Dacă înainte, mulţi elevi îşi făceau doar temele uşoare, în rezolvarea cărora nu întîmpinau greutăţi, dacă unii elevi erau înainte tentaţi să copieze, acum ei se străduiesc să-şi efectueze toate temele în mod independent. S-a observat că uneori elevii claselor mari manifestă în procesul muncii, pe lîngă unele fenomene comune cu cei din clasele mici, concepţii nejuste faţă de munca fizică, trăsături morale negative. Deci, cu cît copiii sînt atraşi mai devreme în munca productivă, cu atît ei se conving mai repede de valoarea muncii, manifestă mai puţine tendinţe de sustragere de la obligaţiile de muncă, se deprind să întîmpine greutăţile şi să lupte cu ele.

Pe lîngă aceste concluzii generale, V. A. Suhomlinski face şi aprecieri cu privire la felul muncii, timpul în care elevii pot desfăşura această muncă, răsplata efortului depus, evidenţa muncii şi controlul ei, organizarea elevilor în brigăzi şi detaşamente de muncă.

În scopul influenţării pozitive a elevilor, şcoala respectivă a atras în sfera muncii productive, pe o perioadă mai îndelungată, diferiţi elevi, pentru care a stabilit, în baza experienţei anterioare, norma de muncă în colhoz. Astfel fiecare absolvent al clasei a

VII-a trebuie să realizeze în colhoz 20—25 zile-muncă în vacanţa de vară, iar fiecare elev din clasele VIII—X să atingă 35—50 zile-muncă în decursul anului şi 25—35 zile-muncă pe timpul vacanţei de vară. Contactul nemijlocit cu oamenii muncii, răspunderea personală, succesele obţinute, duc la formarea conştiinţei valorii sociale a tînărului ca membru al societăţii în care trăieşte, la maturizarea lui morală. „Trăsătura principală a maturizării morale este convingerea de necesitatea de a munci pentru societate şi pentru asigurarea noastră materială" — spune autorul (pag. 27). Învăţătura singură nu poate forma această convingere, deoarece ea este prin excelenţă o muncă de cunoaştere. La vîrsta şcolară elevii manifestă însă şi dorinţa de a crea, de a produce bunuri. De aceea, atragerea elevilor în sfera unei munci productive pe măsura forţelor lor, contribuie mult la convingerea că munca este o necesitate şi o obligaţie de la care nimeni nu se poate sustrage.

V. A. Suhomlinski arată că dezvoltarea dragostei faţă de muncă se realizează în procesul unei munci concrete şi că elevii încep să manifeste interes şi să se orienteze către acele ramuri de producţie pe care le cunosc în parte sau în întregime. Nu este întîmplător faptul că o serie de absolvenţi ai şcolii despre care este vorba, s-au încadrat în acele sectoare ale agriculturii, în care lucraseră pe cînd erau elevi. Autorul observă în acelaşi timp că mulţi elevi visează să devină astronomi, marinari, arhitecţi etc., adică să lucreze în domenii de activitate pe care nu le cunosc, dar care îi atrag prin romantismul şi eroismul pe care-l presupun. Pentru ca tinerii să fie tentaţi să lucreze în ramurile principale ale economiei naţionale, de exemplu în agricultură, este necesar ca sectoarele respective să ofere posibilitate de manifestare spiritului creator, iniţiativei, curajului.

Munca productivă este şi un minunat mijloc de reeducare a elevilor nedisciplinaţi, care îngreuiază mersul înainte al colectivului, care dispreţuiesc munca în general şi în special munca fizică. Opinia publică a colectivului de muncitori, măsurile hotărîte, exigenţa permanentă şi controlul, exemplul personal al celorlalţi, influenţează favorabil îndreptarea elevilor indisciplinaţi.

Alături de munca productivă, activitatea obştească joacă un mare rol în educaţia morală a tinerilor, care trebuie să devină înainte de toate cetăţeni devotaţi patriei sovietice, cauzei comunismului.

La stabilirea sistemului muncii educative trebuie să se ia în consideraţie şi principiul legăturii muncii educative cu viaţa, cu sarcinile politice care se ridică în faţa patriei sovietice. Educaţia nu se face în mod abstract, ci pregăteşte oameni capabili să participe la activitatea socială, la dezvoltarea societăţii. Se cere ca tineretul să fie educat în mod special în spiritul dragostei faţă de muncă, al răspunderii pentru sarcinile primite şi încrederea acordată, al disciplinei şi organizării, al respectului pentru realizările economice şi culturale obţinute de Uniunea Sovietică. Deprinşi de timpuriu, de pe băncile şcolii, cu îndeplinirea anumitor sarcini politice şi obşteşti, elevii vor fi obişnuiţi să aibă o atitudine activă faţă de realitatea socială.

În articolul său „Îndeplinirea sarcinilor obşteşti — mijloc de educaţie comunistă a copiilor" (publicat în „Nacialnaia şkola" nr. 1/1957), N. D. Kostina arată că sarcinile obşteşti diferă în funcţie de vîrsta şi pregătirea elevilor. Autoarea se opreşte asupra sarcinilor obşteşti pe care le pot primi elevii din clasele mici (serviciul de ordine pe clasă, munca sanitară, activitatea în jurul bibliotecii, munca tinerilor naturalişti etc.) şi arată că ele pot avea un caracter temporar sau pot fi de durată, că ele se referă atît la activitatea în cadrul clasei şi al şcolii, cît şi la cea desfăşurată în afara ei.

Condiţia esenţială, care asigură influenţa pozitivă a sarcinilor obşteşti asupra fizionomiei morale a şcolarilor, este explicarea scopului pentru care o anumită sarcină trebuie să fie îndeplinită. În afară de aceasta, este absolut necesar ca în activitatea obştească să fie atraşi toţi elevii. În articolul citat se critică practica proprie unor şcoli în care clasa se împarte în „activ" — o grupă de elevi care cumulează toate sarcinile — şi în „pasiv" — o altă grupă de elevi care nu primeşte nici o sarcină obştească. Această situaţie creează relaţii nejuste între membrii unei clase.

Varietatea sarcinilor obşteşti permite cadrelor didactice şi organizaţiilor de copii şi tineret să antreneze la viaţa colectivului pe toţi membrii lor. În repartizarea sarcinilor trebuie să se ţină seama de forţele şi interesele executanţilor, fiindcă numai aşa munca socială produce elevilor satisfacţie şi le dă încredere în puterile lor. Controlul

efectuării sarcinilor în clasele mici trebuie să fie mai frecvent, dar nu trebuie să lipsească nici în clasele mari.

În activitatea educativă este de asemenea necesar să ne conducem după principiul legăturii educaţiei cu instrucţia, să valorificăm caracterul educativ al procesului de învăţămînt. Conţinutul învăţămîntului, metodele didactice şi întreaga desfăşurare a lecţiilor trebuie să asigure, pe lîngă transmiterea de cunoştinţe, şi educaţia elevilor în spirit comunist. Acest principiu trebuie să fie respectat şi la stabilirea felului şi conţinutului activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare.

Un alt principiu care stă la baza educaţiei este **îmbinarea exigenţei cu respectul faţă de elevi**, cu încrederea în forţele acestora. Este regretabil faptul că în practica pedagogică exigenţele sporite nu se sprijină întotdeauna pe ceea ce fiecare elev are bun într-însul, pe calităţile lui, nu se porneşte de la trăsăturile pozitive ale elevului în scopul îndepărtării celor negative.

În munca de educaţie este obligatorie şi respectarea **principiului îmbinării conducerii pedagogice raţionale a elevilor de către profesori cu dezvoltarea spiritului lor de independenţă şi iniţiativă.** Dînd libertate elevilor să-şi manifeste iniţiativa în programarea acţiunilor, în alegerea metodelor cu ajutorul cărora pot îndeplini o sacină, în efectuarea diferitelor lucrări în afara clasei, pedagogii cu experienţă dezvoltă interesul tinerilor spre ştiinţă şi tehnică, artă şi cultură, le stimulează forţa creatoare. Independenţa elevilor nu exclude conducerea pedagogică, orientarea competentă din partea cadrelor didactice, ci o presupune. Îmbinarea armonioasă a acestor doi factori duce la stabilirea unor raporturi temeinice, apropiate dar principiale între profesori şi elevi.

În sfîrşit, la elaborarea programei muncii educative trebuie să se aibă în vedere **principiul respectării particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor.** În procesul educaţiei este necesar ca în mod treptat, pe măsura înaintării în vîrstă, noţiunile morale ale elevilor să fie transformate în convingeri, priceperile în deprinderi şi obişnuinţe. Completînd şi consolidînd noţiunile şi deprinderile morale de la an la an, profesorii ţin seama şi de particularităţile individuale ale elevilor.

În alcătuirea programei după care trebuie să se desfăşoare munca educativă, pe lîngă principii este nevoie să se stabilească **sarcinile şi conţinutul** acestei munci. Ştiind că elementele principale ale conţinutului activităţii educative le constituie cele cinci părţi componente ale educaţiei comuniste, trebuie în primul rînd să se stabilească ce calităţi morale este obligator să posede fiecare absolvent al şcolii, ce calităţi morale trebuie să-şi formeze în timpul şcolarităţii. Sarcina pedagogiei este să determine în mod amănunţit care sînt aceste calităţi morale şi ce înseamnă de fapt patriotismul sovietic, atitudinea comunistă faţă de muncă, colectivismul, spiritul de dreptate, cinste etc. În mod concret trebuie să se stabilească şi ce înseamnă formarea bazelor concepţiei comuniste a elevilor, educaţia social-politică a tinerei generaţii, care sînd metodele prin care elevii participă la viaţa obştească etc.

În afară de aceasta este necesar să se stabilească în ce constă conţinutul metodelor educative:

1. „al metodelor şi procedeelor de convingere, de explicaţie verbală a normelor şi regulilor de conduită;

2. al metodelor şi mijloacelor de formare a deprinderilor de conduită, de convingere prin fapte, de învăţare practică".

În cadrul acestor două grupe mari există nenumărate procedee şi forme de muncă educativă. Între ele trebuie să se realizeze o strînsă interdependenţă, căci formarea unei calităţi morale depinde de întregul sistem educativ, de toate metodele folosite. În practica educativă nu trebuie să se exagereze nici rolul convingerii verbale, nici antrenarea în acţiuni practice a elevilor. Între ele trebuie să se realizeze un echilibru, care să se exprime prin corespondenţa dintre vorbe şi fapte.

Problema referitoare la faptul dacă explicaţia verbală precede demonstraţia practică sau invers, se rezolvă de la caz la caz, în funcţie de specificul situaţiei şi particularităţile individuale ale elevilor.

Un rol deosebit în sistemul activităţii educative îl deţine munca. Este regretabil faptul că într-o serie de şcoli munca poartă încă un caracter sporadic şi pierde din această cauză din valoarea ei educativă. În folosirea muncii ca mijloc de educaţie trebuie să evităm atît fetişizarea muncii, cît şi considerarea oricărei munci ca factor educativ.

Este necesar ca în cadrul sistemului muncii educative metodele educației morale folosite de școală să fie puse de acord cu cele utilizate de familie, de organizația de pionieri și Comsomol, cu cele folosite în munca extrașcolară, pentru ca într-adevăr toți factorii să conveargă spre scopul final — educația comunistă a tineretului.

Cum trebuie să arate „programa educației"? La această întrebare revista „Narodnoe obrazovanie" dă următorul răspuns: „Programa educației poate fi asemănătoare în ce privește structura și conținutul cu programele diferitelor obiecte". Dar programa educației se va deosebi de programele diferitelor obiecte de învățămînt prin caracterul său neobligator, de orientare. Gradul de dezvoltare al elevilor, înclinațiile și interesele lor sînt diferite, de aceea nu ar avea justificare științifică obligativitatea acelorași obiective și acțiuni pentru toate clasele paralele.

Pe baza sarcinilor și cu ajutorul conținutului muncii educative, programa trebuie să arate clar „**ce și cum trebuie educat**", prin ce metode și cu sprijinul căror factori profesorul poate forma tineretului fizionomia morală corespunzătoare. În educație trebuie să te întorci mereu la noțiunile și deprinderile morale pe care le-ai format, pentru a le consolida, a le îmbogăți, a le completa. De aceea o particularitate a întocmirii programei muncii educative o constituie concentrismul, revenirea ciclică asupra calităților morale și trăsăturilor de caracter ale elevilor.

Programa respectivă, avînd un caracter orientativ, dă posibilitate cadrelor didactice să-și planifice munca educativă în mod științific dar și creator, le ferește de șablonism.

Din punct de vedere al structurii sale „programa educației" constă dintr-o notă explicativă — în care se formulează scopul și sarcinile muncii educative — din indicarea în succesiune logică a calităților morale pe care trebuie să și le formeze tineretul, din menționarea metodelor, procedeelor și mijloacelor de influențare educativă a personalității. În ceea ce privește stabilirea materialului concret, pe baza căruia se realizează educația, este bine ca el să fie pentru început repartizat pe cicluri de clase și să cuprindă listele de cărți pentru lectura extrașcolară pe clase, tematici pentru informări politice, convorbiri etice, material bibliografic destinat cadrelor didactice pentru ridicarea nivelului pedagogic și de cultură generală al acestora etc.

Stabilirea unui sistem de muncă educativă constituie o sarcină grea, de răspundere. Cercetătorii în domeniul științelor pedagogice și cadrele didactice sînt chemate să înceapă această muncă și să elaboreze pentru început o programă provizorie, a cărei valabilitate să fie afirmată de verificarea practică. Realizarea acestei programe va însemna în același timp un pas înainte pe drumul creării metodicii educației.

Studiile teoretice ale pedagogilor sovietici și experiența școlilor din U.R.S.S. au demonstrat în permanență **importanța creării metodicii educației**, acest lucru l-a subliniat în mod hotărît, la vremea lui, A. S. Makarenko.

Educația se realizează în cadrul unor raporturi complexe stabilite între elevi și profesori, părinți, organizația de copii și tineret, întreaga societate. Educația are logica sa proprie și se deosebește de metodica predării diferitelor obiecte de învățămînt. Tocmai de aceea cadrele didactice au neapărată nevoie de un îndreptar în munca lor de formare a tinerelor generații. Metodica educației morale apare ca o necesitate obiectivă.

Cu toate acestea, metodica educației morale este încă un deziderat de domeniul viitorului. Încercările unor pedagogi sovietici de a elabora diferite capitole ale acestei metodici sînt încă timide; ele reprezintă doar primii pași pe drumul dificil al elaborării ei.

Revista „Narodnoe obrazovanie" (nr. 2/1957), în articolul-prelegere „Despre sistemul muncii educative în școală", arată că școala și organizația de copii și tineret aplică în mod creator cu succes hotărîrile Congresului XX al P.C.U.S. și ale ultimelor plenare ale C. C. al Comsomolului cu privire la educația ideologică, patriotică, internaționalistă, ateistă și colectivistă a tineretului. Rezultatele obținute în educația tineretului sînt din ce în ce mai evidente. Pentru asigurarea succesului deplin al educării tinerelor generații este însă necesar să se lichideze lipsurile care mai există în anumite școli. Astfel, în unele școli munca educativă nu corespunde cerințelor mereu crescînde ale societății care construiește comunismul, se mai înregistrează cazuri rare de amoralitate și huliganism, fenomene ca indisciplina, grosolănia, lipsa de răspundere și de respect pentru persoanele mai vîrstnice, individualismul și altele. Aceste lipsuri se datoresc în bună parte faptului că educația elevilor se efectuează prin măsuri disparate, neîncadrate într-un sistem, că îndrumările referitoare la modul cum se face educația nu sînt întrunite într-o meto-

dică; ele sînt adeseori generale, sporadice şi nu se află întotdeauna în deplină concordanţă. Una din cauzele deficienţelor muncii educative este interpretarea nejustă a caracterului educativ al procesului de învăţămînt: pe de o parte supraevaluarea acestui element, declarat pe alocuri drept unicul factor determinant al educaţiei şi pe de altă parte, subaprecierea lui, constatată prin slaba sa reflectare în programele şcolare.

Printre consecinţele directe ale acestei interpretări merită să se sublinieze faptul că, în primul caz, munca educativă se consideră rezolvată numai în cadrul lecţiilor, fiind limitată în mod greşit, lăsînd să-i scape aspecte foarte importante şi de mare răspundere. În al doilea caz, munca educativă în procesul de învăţămînt nu se realizează în mod constant şi obligator, ci la latitudinea fiecărui învăţător sau profesor.

Motivele menţionate fac ca destul de frecvent munca educativă să se bazeze pe puterea vorbelor, ca metoda principală să fie considerată „cuvîntul viu".

În articolul său „Despre metodica educaţiei morale" (publicat în revista „Sovetskaia pedagoghika" nr. 12/1956)[1], D. I. Sofronov combate verbalismul în educaţie, demonstrînd cu exemple concrete faptul că majoritatea elevilor nu-şi formează convingerile morale numai cu ajutorul explicaţiilor. Fără să nege rolul cuvîntului în formarea noţiunilor etice şi deprinderilor de comportare morală, D. I. Sofronov argumentează necesitatea acţiunilor practice, a caracterului intuitiv al relaţiilor colective, a muncii în educaţia morală a tineretului. În special elevii de vîrstă şcolară mică şi mijlocie sînt mult mai receptivi la dovezi concrete, decît la lămuriri şi explicaţii teoretice. De aceea, cu toate că sarcinile educaţiei morale rămîn aceleaşi pentru elevii de toate vîrstele, metodica educaţiei morale trebuie să arate mijloacele specifice prin care sarcinile respective trebuie realizate cu elevi de vîrste diferite.

Dezvoltînd această teză, în articolul citat, D. I. Sofronov ne aminteşte că indicaţii valoroase referitoare la metodica educaţiei morale a dat V. I. Lenin în 1920, la cel de-al III-lea Congres al Comsomolului. Vladimir Ilici a arătat încă de atunci că adevărata educaţie morală se face în procesul muncii, în lupta desfăşurată pentru construirea comunismului, în acţiunea de ridicare a satelor şi de luminare a întregului popor.

La elaborarea metodicii educaţiei morale trebuie avut în vedere faptul că pe lîngă indicaţiile privind educarea tineretului în colectiv, cadrele didactice, în special învăţătorii şi diriginţii, au nevoie şi de îndrumări pentru formarea calităţilor morale la diferiţi elevi prin muncă individuală. Elevii sînt deosebiţi nu numai ca vîrstă dar şi ca structură psihică. Particularităţile individuale nu sînt nicidecum un motiv de negare a posibilităţii creării metodicii educaţiei morale. O. I. Ruta, în articolul „Despre munca dirigintelui pentru educaţia morală a elevilor" (publicat în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 2/955), ridică tocmai această chestiune. El arată că problema căilor de îmbinare a muncii cu întreaga clasă cu munca individuală dusă cu diferiţi elevi trebuie să constituie obiectul unei cercetări ştiinţifice, dat fiind importanţa ei practică. În scopul înarmării cadrelor didactice, metodica educaţiei morale va trebui să includă şi capitole referitoare la munca dusă individual cu elevii, cum ar fi: rolul măsurilor frontale pentru formarea la diferiţi elevi a noţiunilor şi convingerilor etice, îndrumarea lecturii particulare, convorbirile etice individuale, rolul sarcinilor obşteşti etc. Probleme ca: felul în care trebuie procedat pentru ca elevul să-şi recunoască greşelile, cînd trebuie şi cînd nu trebuie ca elevul să-şi ia angajamente, cum se poate ajunge la situaţia ca fiecare elev să-şi determine locul şi rolul în colectiv, în societate, cum îi putem stimula pe elevi la autoeducaţie etc., se pun cu acuitate în faţa şcolii în această etapă.

Desigur că şi în această privinţă indicaţiile metodice trebuie să se aplice în mod creator şi să se bazeze pe studiul atent al elevilor, pe cunoaşterea cît mai completă a acestora. Altfel, după cum arată O. I. Ruta, vom ajunge la binecunoscuta constatare: aceeaşi metodă folosită în cazuri de comportare asemănătoare, dă, la diferiţi elevi, rezultate diferite.

*

Problemele sistemului muncii educative, ale unei programe care să contribuie la orientarea şi ajutorarea cadrelor didactice în opera de formare a omului nou, se pun cu acuitate şi pentru pedagogii din ţara noastră. Documentele Congresului al II-lea

[1] Articol tradus în Analele romîno-sovietice — seria pedagogie - psihologie, nr. 2/957.

al P.M.R. şi ale Congresului al II-lea al U.T.M. pun un deosebit accent pe educaţia morală a tineretului şi trasează în acest sens sarcini de răspundere şcolii şi organizaţiilor de copii şi tineret.

Am socotit de aceea că nu este lipsit de importanţă să prezentăm dezbaterea unor probleme centrale ale muncii educative în presa sovietică de specialitate, nutrind speranţa că ele nu vor constitui numai o informare, ci şi un imbold pentru cercetătorii şi pedagogii din R.P.R., care alături de cei sovietici vor da un răspuns cuvintelor cu care A. S. Makarenko încheie „Poemul pedagogic":

„Şi foarte curînd poate, la noi nu se vor mai compune poeme pedagogice, ci se va scrie o carte simplă şi practică: Metodica educaţiei comuniste".

GHEORGHIŢA DEACA
Cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice — Bucureşti

BIBLIOGRAFIA CONSULTATĂ

1. **T. Panfilova:** „Este oare necesară o programă a muncii educative?" (**Narodnoe obrazovanie, nr. 10/1956**).
2. **N. Boldîrev:** „Despre sistemul muncii educative în şcoală" (**anexă la revista Narodnoe obrazovanie, nr. 2/1957**).
3. **V. A. Suhomlinski:** „Rolul muncii productive în educarea maturităţii morale a elevilor" (**Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1956**).
4. **N. D. Kostina:** „Sarcinile obşteşti — mijloc de educaţie comunistă a copiilor" (**Nacialnaia şkola, nr. 1/1957**).
5. **D. I. Sofronov:** „Despre metodica educaţiei morale" (**Sovetskaia pedagoghika, nr. 12/1956**, tradus în Analele romîno-sovietice, seria pedagogie — psihologie, nr. 2/1957).
6. **O. I. Ruta:** „Despre munca dirigintelui pentru educaţia morală a elevilor". (**Sovetskaia pedagoghika, nr. 2/1955**).

ASPECTE ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DIN R. P. UNGARĂ

Călătoria pe care am făcut-o nu demult în R. P. Ungară mi-a oferit posibilitatea de a cunoaşte variate şi interesante aspecte ale învăţămîntului de toate gradele din ţara prietenă.

In cele ce urmează, îmi propun să împărtăşesc cîteva din observaţiile culese, oprindu-mă la rezolvări date problemelor pe care le ridică dezvoltarea învăţămîntului.

Cîteva cuvinte, la început, despre şcoala de cultură generală. Ea cuprinde o perioadă de şcolarizare de 12 ani. Cele 12 clase corespunzătoare nu sînt însă reunite în cadrul aceloraşi unităţi şcolare. Şcoala elementară (care poartă denumirea de şcoală generală) este de opt ani şi funcţionează în localuri separate de şcoala medie (care se numeşte gimnaziu) şi care este de patru ani.

Elevii intră în şcoala generală la vîrsta de şase ani. Învăţămîntul de 8 ani este obligatoriu, majoritatea copiilor maghiari absolvă cursul şcolii generale. Numai aceia care rămîn repetenţi în una din clasele V—VIII au libertatea de a nu continua cursurile dacă părinţii doresc acest lucru. Pentru ceilalţi, obligativitatea învăţămîntului se realizează printre altele şi prin aceea că părinţii care nu-şi trimit copiii la şcoală sînt supuşi unor amenzi care sînt direct proporţionale cu durata în care au reţinut pe copii acasă.

Din informaţiile care mi s-au dat, reiese că nu există comună în care să nu funcţioneze şi o şcoală de opt ani, chiar dacă în unele locuri respectiva şcoală funcţionează într-o singură încăpere. Am avut prilejul să vizitez în comuna Czeglèd o asemenea şcoală, în care în jumătate de zi învaţă, în unica încăpere, elevii claselor I—IV şi în cealaltă jumătate de zi elevii claselor V—VIII. La fiecare din aceste cicluri predă

cîte un cadru didactic. Școala dispune deci numai de două cadre didactice, dintre care unul este și răspunzător pentru buna desfășurare a muncii. Deși pregătirea elevilor se face în condiții mai grele în asemenea școli, este o cale la care se recurge totuși pentru ca toți copiii să fie cuprinși în școala generală pînă cînd vor exista posibilități de îmbunătățire a situației.

În orașe, școlile generale funcționează cu cadre didactice de specialitate la fiecare obiect.

Pregătirea cadrelor didactice care predau la clasele V—VIII se face în institute pedagogice de trei ani. În comunele rurale, la aceste clase funcționează încă și cadre didactice necalificate, care sînt obligate însă să urmeze prin corespondență cursurile institutelor pedagogice.

Planul de învățămînt al școlii generale prevede predarea limbii ruse. La unele școli se predă facultativ limba franceză, limba engleză sau germană, dacă sînt cel puțin 15 elevi într-o clasă doritori să învețe limba respectivă. Muzica figurează în planul de învățămînt al școlii generale cu două ore săptămînal în toți cei opt ani.

Trecerea la școala medie se face fără examen la gimnaziu și cu examen de admitere la școlile tehnice. Elevii care doresc să frecventeze gimnaziile sînt admiși numai dacă au absolvit școala generală cu note bune și foarte bune la toate obiectele. La terminarea școlii generale elevii nu sînt supuși unui examen de absolvire, întocmai după cum nu există examen de promovare în nici una din clasele școlii de cultură generală. La terminarea gimnaziului elevii trebuie să se prezinte la un examen corespunzător celui de maturitate de la noi. În ce privește acest examen, se introduc, începînd din acest an școlar, modificări, care îi dau următoarea structură: obiectele la care se prezintă elevii în cadrul acestui examen sînt unele obligatorii și altele facultative. Cele obligatorii sînt: limba maghiară, limba rusă, încă o limbă modernă, istorie, fizică și matematici. Elevii se pot prezenta la încă două obiecte dintre cele pe care le-au studiat în cursul celor patru ani. Avantajul pe care-l au elevii care se prezintă la obiectele facultative, constă în faptul că la examenul de admitere la facultatea unde respectivul obiect facultativ ocupă un loc central în planul de învățămînt al facultății, se ține seama că acest obiect a fost ales la maturitate.

La examenul de maturitate există obiecte la care se dau numai probe orale și altele la care se dau numai probe scrise. Lucrări scrise se dau la limba maghiară, o limbă străină (franceză, engleză sau germană) și matematici. La limba străină elevii se prezintă și la examenul oral numai dacă între nota obținută la acest obiect în ultima clasă și cea obținută la examen este o diferență de două sau mai multe puncte. Dacă diferența este numai de un punct, comisia hotărăște dacă este cazul ca elevul să se prezinte sau nu și la examenul oral. Examenele scrise se dau cu două săptămîni înaintea celor orale. În cazul cînd a obținut la toate lucrările scrise note insuficiente, candidatul nu se mai poate prezenta la examenul oral.

Se practică sistemul corigențelor la examenul de maturitate, un elev putînd rămîne corigent la cel mult două obiecte. Examenele de corigență se dau numai în anumite centre fixate de minister, cu alți profesori decît aceia pe care i-au avut elevii la curs, în timp ce examenul de maturitate se dă cu profesorii școlii, numai președintele fiind străin de școală. Directorul școlii este totdeauna membru al comisiei, indiferent dacă examinează ori nu.

Un candidat care pierde examenul de maturitate fie pentru că n-a fost admis la oral, fie pentru că a căzut la mai mult de trei obiecte sau fiindcă n-a reușit la examenul de corigență, poate da din nou acest examen încă o dată, numai cu aprobarea ministerului.

Structura anului școlar este următoarea: Pătrarul I: 1 sept.—20 noembr., pătrarul II: 21 noembr.—7 febr., pătrarul III: 8 febr.—4 aprilie și pătrarul IV: 5 apr.—10 iunie (clasa IV-a gimnazială încheie cursurile la 9 mai). În afară de vacanța de vară elevii mai au două vacante: de iarnă și de primăvară. Directorii gimnaziilor au dreptul să mai acorde elevilor, în timpul anului școlar, două zile de vacanță, atunci cînd consideră necesar.

Sistemul de notare este de la 1 la 5 (nota 5 fiind cea mai mare). Note medii se încheie numai de două ori pe an: după pătrarul II și la sfîrșitul anului școlar. Mediile nu se încheie aritmetic. Situația încheiată la jumătatea anului nu influențează în mod hotărîtor asupra promovării, profesorul avînd libertatea să facă o apreciere

globală şi hotărîtoare asupra cunoştinţelor elevilor la încheierea cursurilor. La sfîrşitul pătrarului I şi al celui de-al III-lea se comunică în scris părinţilor elevilor care nu învaţă bine, notele obţinute de către elev în timpul pătrarelor. Media generală se calculează aritmetic.

Lucrări scrise se dau numai la matematici şi limbi.

În şcoala din R. P. Ungară se folosesc două cataloage: unul pentru note şi altul pentru absenţe şi evidenţa activităţii profesorului la obiectul său (un fel de jurnal al clasei).

Obligaţia de catedră a profesorului este următoarea:

La şcoala generală 25 ore la clasele I—IV şi între 20 şi 24 ore la clasele V—VIII.

La gimnaziu profesorii de limbi, fizică, chimie şi biologie au obligaţia de 20 de ore, cei de matematici de 22 de ore, iar ceilalţi de 24 de ore.

În ceea ce priveşte diriginţii, aceştia sînt obligaţi să presteze o oră de diriginţie săptămînal numai la şcolile generale; la gimnazii obligaţia este numai de două ore pe lună, dirigintele putînd efectua mai multe ore atunci cînd consideră necesar acest lucru.

Sistemul de îndrumare şi control este şi el oarecum diferit decît la noi. Şcolile medii sînt inspectate numai de către secţiile de învăţămînt ale oraşelor, care au inspectori pentru fiecare obiect şi inspectori generali. Şcolile generale sînt îndrumate şi controlate în munca lor de către un director de şcoală, care are în subordinea sa cîteva şcoli generale şi de către secţiile de învăţămînt raionale. Cele 60 de gimnazii care funcţionează în oraşul Budapesta sînt îndrumate şi controlate de 7 inspectori generali şi 41 inspectori de specialitate.

Este de menţionat faptul că inspectorii sînt toţi obligaţi să predea în specialitate 10 ore săptămînal, muncă pentru care primesc o retribuţie deosebită de aceea pentru munca de inspector.

Din vizitarea şcolilor la care am mers mi-au reţinut atenţia următoarele: înzestrarea materială a şcolilor este în general corespunzătoare şi în unele locuri bogată. Gimnaziile pe care le-am văzut au toate cabinete pentru fizică, chimie şi biologie. Un cabinet este format dintr-o sală de lucrări practice (unele şcoli au chiar două săli de lucrări practice la acelaşi cabinet), o sală de curs şi o cameră de lucru pentru profesori, în care aceştia pot studia şi lucra nestingheriţi. Pe lîngă cabinetul de biologie există un muzeu, extinderea acestuia fiind diferită la diferite şcoli (una sau mai multe încăperi). Pe lîngă fiecare cabinet am găsit la cele mai multe gimnazii vizitate biblioteci de specialitate. Şcolile care nu au biblioteci pe lîngă cabinete dispun de două biblioteci centrale: una pentru cadrele didactice şi alta pentru elevi. În şcoli nu există bibliotecari salariaţi. Toate şcolile pe care le-am vizitat în oraşe, fie că sînt generale sau gimnazii, sînt radioficate.

Am văzut la periferia oraşului Budapesta o şcoală generală, construită pe baza proiectului tip pentru şcolile de 8 ani. Iată unele lucruri interesante: pe culoare se află dulapuri metalice în care elevii îşi ţin paltoanele. Şcoala dispune de sală de gimnastică şi de teren sportiv. Clasele de la etaj sînt în aşa fel construite, încît trei sau patru săli vin una în prelungirea celeilalte. Pereţii despărţitori sînt mobili aşa încît fiind daţi la o parte se obţine o sală mare, care este folosită ca sală de festivităţi. Încăperea în care se află construită scena şi care se află la extremitatea şirului de clase este folosită în mod curent ca depozit de material didactic, materialul fiind ţinut în dulapuri îngropate în pereţi.

Clasele, atît la gimnazii cît şi la şcolile elementare au în jurul a 30 de elevi. Numărul claselor la o şcoală variază între 11 şi 20. La gimnazii cursurile se ţin numai înainte de amiază, după amiezele fiind rezervate pentru activităţi extraşcolare. Mobilierul este format fie din bănci cu picioare de metal, fie din mese cu scaune mobile.

În ce priveşte ţinuta elevilor este de observat că nu există uniformă. Diversitatea îmbrăcăminţii izbeşte mai ales în şcolile de fete. Şcolile, care doresc s-o facă, pot impune elevilor obligaţia de a purta un chipiu, care are aceeaşi înfăţişare şi la şcolile de băieţi şi la şcolile de fete. Pe chipiu se află emblema şcolii făcută din metal. Şcolile medii care au introdus chipiul obligă pe elevi să poarte la chipiu un număr de trese corespunzător clasei în care se află. Elevii din clasele mai mici salută pe cei din clasele mai mari, ducînd mîna la chipiu. Unele şcoli au introdus pe lîngă chipiu şi insigne, insigna nefiind altceva decît emblema şcolii, în dimensiune mică.

Activitatea extraşcolară cunoaşte forme foarte variate. Am văzut trenul pionierilor care deserveşte un public format nu numai din copii ci şi din adulţi. Toţi cei care aduc la îndeplinire sarcinile legate de buna funcţionare a trenului, atît în interiorul său cît şi în staţii, cu excepţia manipulantului, sînt pionieri. Numărul cercurilor de studii care funcţionează în şcoli este însă mai mic decît la noi, atît din cauză că aceste cercuri sînt organizate la puţine obiecte (matematici, fizică, biologie, literatură), cît şi pentru faptul că cercurile sînt comune pentru elevii din toate cele patru clase ale gimnaziului.

Preocupările privitoare la introducerea elementelor de politehnizare îşi fac teren din ce în ce mai larg. Ele au deocamdată un pronunţat caracter teoretic. Şcoli care să fi introdus munca practică în ateliere proprii nu sînt multe, însă cele care au făcut-o dispun de ateliere foarte bine amenajate.

Munca pedagogică cu părinţii se desfăşoară în forme mai puţin organizate decît la noi, dirigintele avînd libertatea să convoace pe părinţii clasei sale numai atunci cînd crede de cuviinţă. Comitetul de părinţi este format în fiecare clasă din doi membrii, iar comitetul pe şcoală din trei membri: un preşedinte, un vice-preşedinte şi un casier.

Nu se practică sistemul burselor. Taxele şcolare sînt mici şi se fixează în funcţie de situaţia la învăţătură a elevilor. Elevii foarte buni sînt scutiţi de toate taxele şcolare. Şcolile nu au internat : există internate pe oraşe care cazează elevii aparţinînd diferitelor şcoli, însă numărul acestora este foarte redus. Interesant este faptul că mai toate şcolile şi-au organizat posibilitatea de a reţine după amiază pe elevii care nu pot fi supravegheaţi de către părinţi, pentru a-şi face temele la şcoală, sub supravegherea unor educatori special angajaţi pentru aceasta. Unii dintre elevii aceştia servesc masa de prînz la şcoală în schimbul unei sume reduse. Mîncarea este adusă la şcoală din alte locuri unde este preparată (cantine de întreprinderi ş. a), în şcoală existînd posibilitatea de a o încălzi.

Sistemul de perfecţionare a cadrelor didactice este altfel conceput decît la noi.

Există la Budapesta un institut de perfecţionare pentru cadrele didactice din ţară, care organizează cursuri numai pentru directori şi inspectori, fără scoaterea acestora din producţie. Pentru celelalte cadre didactice se elaborează materiale metodice, dintre care unele sînt tipărite. Acest institut mai organizează cursuri speciale în timpul verii, mai ales pentru profesorii de fizică, chimie şi biologie, în legătură cu introducerea elementelor de politehnizare. Participarea la formele de perfecţionare nu este obligatorie prin lege; directorul institutului mi-a arătat că nu se întîmpină nici o dificultate cu cei care sînt chemaţi la cursuri.

În afară de acest institut există încă unul numai pentru perfecţionarea cadrelor didactice din şcolile generale din oraşul Budapesta. Mi se pare deosebit de interesant şi de reţinut faptul că toţi absolvenţii institutelor pedagogice şi ai facultăţilor care intră în învăţămînt în una din şcolile generale din Budapesta sînt obligaţi ca în primul an de muncă la catedră să lucreze, în una din zilele săptămînii, fixată pentru fiecare obiect, în şcoala de aplicaţie a susmenţionatului institut. Am vizitat şcoala de aplicaţie şi am participat la cîteva ore. Este cu adevărat o şcoală de măiestrie pedagogică. Aci predau cei mai buni învăţători şi profesori, care sînt salarizaţi în mod deosebit. În această şcoală, profesorii începători, ca şi directorii care urmează cursul de perfecţionare fără frecvenţă, asistă la activităţile desfăşurate de profesorii şcolii şi de către directorul acesteia. Învăţătorii şi profesorii care se perfecţionează sînt obligaţi a face un număr apreciabil de lecţii practice sub conducerea profesorilor şi învăţătorilor şcolii de aplicaţie.

Pentru profesorii care predau la gimnazii nu există o asemenea formă de perfecţionare. Pentru aceştia, acelaşi institut organizează conferinţe cu caracter ştiinţific, ţinute de oameni de ştiinţă (academicieni, cadre didactice din învăţămîntul superior etc.) şi altele cu caracter metodic, ţinute de profesori din învăţămîntul mediu cu foarte multă experienţă. Directorul institutului mi-a arătat că aceste conferinţe sînt asiduu frecventate.

Pregătirea de către universitate a profesorilor din şcoala medie, din punct de vedere pedagogic, este concepută într-un mod care trebuie reţinut în mod deosebit. Este de remarcat în primul rînd faptul că atît la minister cît şi la conducerea universităţii (cu care am avut posibilitatea să mă întreţiu îndelung), am găsit încetăţenit

punctul de vedere că universitatea pregăteşte în primul rînd cadre didactice. Fiecare student îşi alege două specialităţi, de obicei înrudite.

Pregătirea pedagogică a studenţilor este concepută în decursul celor cinci ani de studiu în felul următor:

În primii doi ani se studiază psihologia şi logica cîte un semestru. Este curios însă faptul că studenţii pot începe cu logica sau psihologia, aşa cum doresc, şi că astfel unii studiază întîi logica şi apoi psihologia.

Două semestre consecutive din semestrele V, VI şi VII se studiază pedagogia generală. În semestrele VIII şi IX este prevăzută studierea metodicii de predare a obiectelor pentru care se pregăteşte studentul. Este de subliniat faptul că metodicele de predare a celor două specialităţi se studiază fiecare dintre ele timp de două semestre. În timpul în care studiază pedagogia generală, ca şi-n acela în care studiază metodica de predare a obiectului respectiv, studenţii fac practică în şcolile de aplicaţie ale universităţii, care constă din asistenţa la lecţii şi activităţi extraşcolare şi în afară de clasă.

Anul V este numit în mod oficial „anul pedagogic", fiindcă accentul cade în acest an pe pregătirea pedagogică. Studenţii îşi petrec majoritatea timpului în şcolile de aplicaţie. În facultate nu sînt ocupaţi decît 8—10 ore pe săptămînă, timp în care fac cîteva cursuri speciale, legate de lucrarea de diplomă şi cursuri de pregătire pedagogică. Ultimul examen la obiectele de specialitate îl dau la sfîrşitul semestrului VIII.

În anul V, în afară de metodică, pe care, aşa cum am arătat, o studiază în primul semestru, studenţii urmează în ambele semestre un curs de două ore săptămînale de istoria pedagogiei. În semestrul IX sau X studiază cîte două ore săptămînal psihologia copilului şi psihologia pedagogică în cadrul aceluiaşi curs.

În ceea ce priveşte practica pedagogică, s-au adus modificări care fac ca situaţia să se prezinte în viitor în felul următor: în semestrul IX participarea la activităţile şcolii este reglementată la două ore pe zi în tot timpul semestrului, acordîndu-se aceeaşi importanţă fiecăreia din specialităţi. În semestrul X studentul face lecţii practice. El este obligat să efectueze cel puţin 16 lecţii la fiecare specialitate şi de asemenea 2—3 ore de dirigenţie. Pentru semestrul X este prevăzută pentru studenţi obligaţia de a asculta un curs, ţinut de directorul şcolii de aplicaţie, privitor la organizarea şi conducerea şcolii.

Cadrele didactice care ţin cursuri de metodică la universitate au experienţă de predare în şcoala medie. Proiectul de reorganizarea practicii pedagogice prevede că nu vor putea preda cursuri de metodică decît cadrele didactice care au predat cel puţin zece ani în învăţămîntul mediu.

Practica pedagogică este îndrumată şi controlată de către un cabinet metodic care ţine de catedra de pedagogie, dar care realizează o strînsă legătură şi cu catedrele de specialitate.

Şcolile de aplicaţie au regim special în ceea ce priveşte numărul elevilor şi salarizarea cadrelor didactice.

Mi s-a părut interesant şi felul în care este concepută activitatea institutului pentru materiale didactice. Aci funcţionează secţii pentru diferite obiecte de învăţămînt, încadrate cu personal de specialitate. La cererea ministerului se concep aci prototipuri ale materialelor didactice a căror necesitate este la un moment dat evidentă. Un proiectant şi un executant realizează proiectul, care, dacă este aprobat de către comisia de specialitate, se transformă tot prin munca institutului în prototip. Prototipul este din nou supus aprobării comisiei de specialitate. Există cîte o comisie pentru fiecare obiect. Numai după ce prin diferite modificări, pe care le cere eventual comisia, se ajunge la un prototip aprobat de către aceasta, se trece la producerea pe cale industrială a materialului respectiv de către întreprinderi specializate. Fiecare material este pus în vînzare însoţit fiind de o descriere amănunţită şi de modul de întrebuinţare. Există întreprinderi speciale care repară materialele care se defectează prin întrebuinţare. Am vizitat expoziţia de prototipuri şi am văzut lucruri cu adevărat ingenioase, ca de pildă materiale intuitive din materie plastică, ele prezentînd avantajul că nefiind rigide oglindesc mai bine realitatea (de exemplu: frunze, fructe etc.) şi pe acela că sînt incasabile. Am văzut, printre altele, un aparat de proiecţie cu care se pot proiecta imagini în cele mai bune condiţii la lumina zilei sau la lumina elec-

trică. Institutul are legătură cu cele similare din multe țări și face schimb de prototipuri. Modelele românești figurează la loc de cinste. Este de asemenea de observat că institutul a reușit să strîngă în jurul său un mare număr de inovatori din întreaga țară.

Am avut posibilitatea să cunosc și activitatea întreprinderii de filme didactice și de diafilme. Și aici lucrează, pe lîngă tehnicieni, profesori de specialitate. Consiliul științific al întreprinderii asigură corectitudinea conținutului filmelor și ținuta artistică corespunzătoare a acestora. Am vizionat cîteva filme didactice și am fost cu adevărat impresionat.

Am încheiat seria vizitelor prin cercetarea activității școlii generale și a gimnaziului cu limba de predare română din orașul Gyula, în care există o populație de aproape 3000 de români. Cadrele didactice predau toate în limba română, pe care o cunosc relativ bine. Elevii se exprimă ceva mai greu în această limbă, însă pot studia folosind-o cu remarcabile rezultate. M-a impresionat în mod deosebit profesoara de literatură română de la clasa a IV-a gimnazială, la care am asistat la lecțiile despre A. Toma. Profesoara vorbește corect românește și folosește un bagaj de cuvinte destul de bogat fără să fi fost vreodată în țara noastră. Este originară din regiunea orașului Gyula și a studiat la secția de limba română a universității din Budapesta.

Iată cîteva din observațiile pe care am crezut util să le împărtășesc pedagogilor din țara noastră, dat fiind interesul viu existent în rîndurile lor în ce privește felul în care celelalte țări socialiste rezolvă poblemele învățămîntului pus în slujba făuririi omului de tip nou.

Conf. Univ. O. ȘAFRAN
București

CONFERINȚA PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC DE LA BRATISLAVA ȘI CREAREA SEMINARULUI INTERNAȚIONAL PENTRU INVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC

În zilele de 14, 15 și 16 noiembrie 1957 a avut loc la Bratislava conferința pentru învățămîntul politehnic. Conferința, care a reunit peste 500 de delegați din toată țara, a făcut bilanțul realizărilor obținute în munca de politehnizare, a dezvăluit lipsurile, a precizat sarcinile de viitor și a dezbătut larg problemele politehnizării școlii de cultură generală din Cehoslovacia.

La conferință au participat, ca invitați, și delegați din țările socialiste: U.R.S.S., R. P. Bulgaria, R. D. Germană, R. P. Polonă, R. P. Ungară, R. F. Jugoslavă, R. P. Română.

Delegații țărilor reprezentate la conferință au făcut comunicări în care au informat asupra mersului politehnizării învățămîntului în țara respectivă și au relevat unele probleme care se pun și modul de rezolvare a lor.

Referatul, amplu și documentat, cu tema „Politehnizarea învățămîntului în Cehoslovacia", prezentat de tov. Dr. Gustav Pavlovici, rectorul Institutului pedagogic din Bratislava și discuțiile care au urmat, au cuprins cele mai importante și variate probleme și aspecte ale muncii de politehnizare a școlii cehoslovace.

Conferința va însemna, fără îndoială, un pas mare în dezvoltarea învățămîntului politehnic în Republica Cehoslovacă. Ea înseamnă însă, în același timp, începutul unei etape noi în colaborarea dintre pedagogii țărilor socialiste în rezolvarea problemelor teoretice și practice ale învățămîntului politehnic.

Luînd cunoștință de sarcinile, preocupările, acțiunile întreprinse și problemele care se pun spre rezolvare școlii și pedagogilor din fiecare țară socialistă, participanții la conferință au înțeles că învățămîntul politehnic e o problemă de interes comun, care privește țările socialiste și pe pedagogii lor și că la rezolvarea ei trebuie să lucreze împreună.

Conferința a dezvăluit caracterul internațional al învățămîntului politehnic.

Convinși de aceste adevăruri și de necesitatea de a lucra împreună, delegații celor opt țări socialiste care au participat la conferința de la Bratislava, au convenit să nu se despartă înainte de a spori și uni efortul lor spre a găsi forma și modalitatea de a lucra împreună pentru dezvoltarea învățămîntului politehnic.

În acest scop, în ziua de 20 noiembrie 1957, a avut loc la Castelul Smolnice al Academiei de Științe din apropierea orașului Bratislava, **consfătuirea** delegaților țărilor socialiste.

Din discuțiile la care au luat parte delegații fiecărei țări, a reieșit că sistemul învățămîntului politehnic este strîns legat de educația omului nou; în viitor, educația tineretului din țările socialiste este legată de dezvoltarea, întărirea și perfecționarea acestui sistem. Fără politehnizarea învățămîntului nu putem termina construirea socialismului și nu putem păși la construirea comunismului în țările noastre, iar ca să putem dezvolta învățămîntul politehnic trebuie să lucrăm împreună pentru clarificarea problemelor teoretice și practice, să cunoaștem bine experiența tuturor, să luăm unul de la altul. Fiecare delegat a dovedit că este profund convins că țara lui poate să lucreze mai bine, să păşească mai sigur înainte, folosind experiența celorlalte.

Pentru a traduce în faptă această necesitate, delegații țărilor socialiste prezenți la consfătuire s-au constituit în **„Grup de inițiativă"** și au elaborat **„Rezoluția"** consfătuirii, prin care se constituie o organizație internațională pentru învățămîntul politehnic denumită **„Seminarul internațional pentru învățămîntul politehnic"**.

Iată textul **Rezoluției:**

REZOLUȚIA CONSFĂTUIRII CU PRIVIRE LA ORGANIZAREA SEMINARULUI INTERNAȚIONAL PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC

Noi cei invitați la Bratislava la prima conferință cehoslovacă pe țară pentru învățămîntul politehnic, împreună cu pedagogi și militanți în domeniul învățămîntului din Cehoslovacia, considerăm că este necesar să ne adresăm conducătorilor învățămîntului public din următoarele țări: U.R.S.S., Republica Cehoslovacă, R. P. Bulgaria, R. P. Ungară, R. P. Polonă, R. P. Romînă, R. D. Germană și R. F. Jugoslavia, cu următoarele propuneri:

Ținînd seama că în viitor dezvoltarea educației comuniste a tineretului din țările lagărului socialist este legată de dezvoltarea, întărirea și perfecționarea sistemului învățămîntului politehnic, noi considerăm că este foarte importantă organizarea schimbului de experiență între sus amintitele țări, atît din punct de vedere al teoriei cît și al practicii în acest domeniu al învățămîntului și în pedagogie. În acest scop, noi considerăm că este necesar să constituim această organizație sub denumirea de „Seminarul internațional pentru învățămîntul politehnic".

Scopul și sarcina principală a acestui seminar este schimbul sistematic al realizărilor și al experienței în domeniul învățămîntului politehnic, prin sesiuni anuale ale acestui seminar, cît și prin alte căi. Sesiunea seminarului se ține anual, pe rînd, în fiecare dintre țările amintite. În țara indicată pentru desfășurarea seminarului se constituie, în urma convocării sesiunii curente a seminarului, un comitet organizatoric care își asumă toate sarcinile în ceea ce privește organizarea sesiunii.

Comitetul organizatoric elaborează programa seminarului care va avea loc, o trimite instituțiilor pedagogice din țările respective, le cere problemele care se vor discuta în cadrul seminarului și le trimite tabelul referatelor și al comunicărilor cu șase luni înainte de sesiunea seminarului. Comitetul întocmește programul de lucru și îl trimite tuturor participanților. După încheierea seminarului, comitetul prelucrează materialele sesiunii, le traduce, prezintă o informare amplă despre activitatea seminarului și publică lucrările lui.

Pentru organizarea legăturii, între sesiunile seminarului, în probleme organizatorice și financiare, se înființează un birou permanent într-una din țările lagărului socialist.

Consfătuirea găsește că ar fi bine ca țările care au aprobat inițiativa noastră să contribuie cu o anumită sumă de bani pentru cheltuielile generale, precum și pentru cheltuielile legate de publicarea lucrărilor seminarului și diferite informări.

Consfătuirea consideră că este necesar ca limba oficială pentru corespondență și lucrările seminarului să fie limba rusă, în același timp însă și limba țărilor respective să se considere ca limba de lucru a seminarului.

Consfătuirea crede că este necesar ca pregătirea tuturor problemelor legate de organizarea seminarului și legătura cu comitetul organizatoric să fie încredințate în fiecare țară unei anumite instituții pedagogice.

Ținînd seama de declarația Ministerului Învățămîntului din Cehoslovacia în legătură cu faptul că el împărtășește în totul propunerea grupului de inițiativă în ce privește organizarea seminarului internațional pentru învățămîntul politehnic, consfătuirea găsește că este potrivit ca prima sesiune a acestui seminar să aibă loc în R. Cehoslovacă (la Praga), la sfîrșitul anului 1958 sau la începutul anului 1959.

După primirea aprobării din partea țărilor noastre, Consfătuirea roagă Ministerul Învățămîntului din Republica Cehoslovacă să constituie comitetul organizatoric pentru convocarea primei sesiuni a seminarului. Participanții mai jos iscăliți ai grupului de inițiativă își exprimă speranța că Ministerul Învățămîntului și organele conducătoare din țările noastre vor lua măsurile necesare pentru realizarea inițiativei noastre. Noi, participanții la consfătuire, ne luăm obligația ca în caz de aprobare a inițiativei noastre să depunem toate forțele pentru organizarea seminarului internațional de învățămînt politehnic.

Iscăliturile membrilor grupului de inițiativă:

Bulgaria:	**D. Colev Strecicov** — Sofia
	I. P. Pavlov — Sofia
Ungaria:	**Bori Istvan** — Budapesta
R. D. Germană:	**N. Kuoblich** — Berlin
Polonia:	**Tadeu Novacky** — Varșovia
U. R. S. S.:	**A. G. Kalașnikov** — Moscova
	A. D. Sibanov — Moscova
R. Cehoslovacă:	**Gustav Pavlovici** — Bratislava
	L. Bacos — Bratislava
	I. Traer — Praga
Romînia:	**Anghel Manolache** — București
Jugoslavia:	**Branko Janjic** — Sarayevo

În urma aprobării Consiliului de Miniștri, R. P. Română a aderat la noua organizație internațională pentru învățămîntul politehnic. S-a stabilit că Institutul de științe pedagogice din București să țină legătura permanentă cu noua organizație și să îndeplinească obligațiile ce revin țării noastre.

A. M.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

OBSERVAŢII PRIVIND PREDAREA TEMEI „ASPECTELE VERBELOR LIMBII RUSE" ÎN ŞCOLILE CU LIMBA DE PREDARE ROMÎNĂ

M. DIACOV
Lector la Institutul „M. Gorki"
Bucureşti

Toţi cei care au predat limba rusă ştiu că unul din cele mai grele capitole pentru elevii romîni cuprinşi în toate gradele de învăţămînt este tema *„Aspectul verbelor"*. Practica şcolii ne arată adesea că şi acei elevi care au izbutit să stăpînească declinările şi conjugările din limba rusă, chiar şi aceia care şi-au însuşit conştient folosirea cazurilor şi au învins şi alte greutăţi în asimilarea gramaticii limbii ruse, comit multe greşeli în alegerea *aspectului* potrivit al verbului întrebuinţat.

Scopul acestui articol este de a căuta posibilităţi de aprofundare privind studiul şi predarea aspectului verbelor la limba rusă, folosind comparativ noţiunile dobîndite deja de elevi din studiul gramaticii limbii romîne.

Este îndeobşte cunoscut că, în ce priveşte felul de a exprima caracterul acţiunii, există o diferenţă esenţială între posibilităţile de care dispune limba rusă şi limba romînă: în limba rusă acţiunea este exprimată printr-un verb de un anumit aspect, întrebuinţat la timpul potrivit; în limba romînă acţiunea este exprimată printr-un verb, întrebuinţat la timpul potrivit.

Verbele limbii romîne nu au categoria gramaticală de aspect, dar după cum constată acad. Iorgu Iordan în lucrarea sa *„Limba romînă contemporană"* — „Categoria gramaticală a timpului are două aspecte: unul se referă la momentul cînd se săvîrşeşte acţiunea exprimată de verb, celălalt — la chipul cum prezintă vorbitorul acţiunea săvîrşită de verb din punctul de vedere al duratei".[1] Astfel se distinge sensul durativ, momentan, iterativ şi incoativ al acţiunii.

Prin urmare, verbele limbii ruse sintetizează chiar în forma lor iniţială (infinitiv) anumite trăsături ale acţiunii, avînd cîte două verbe de acelaşi înţeles ce se deosebesc numai prin felul cum se desfăşoară acţiunea, şi aceasta indiferent de modul sau timpul (adică sintetizat lexical). În limba romînă aceste trăsături ale acţiunii apar redate prin mijloacele gramaticale ale timpurilor verbului.

Problema care stă în faţa noastră este de a încerca să stabilim care sînt punctele comune între aspectele verbelor din limba rusă şi timpurile verbelor în limba romînă.

În această direcţie au fost făcute mai multe încercări în diferitele ediţii ale manualelor de limba rusă, ţinîndu-se seamă de posibilităţile de înţelegere ale elevilor, de particularităţile lor de vîrstă. Se pare totuşi că acest studiu poate fi aprofundat şi mai mult.

La baza confruntării socotim că trebuie avut în vedere faptul că fiecare limbă posedă mijloacele proprii care îi dau posibilitatea să exprime orice gîndire. Aici este o strînsă interdependenţă între mijloacele lexicale şi cele gramaticale.

Nu întotdeauna însă putem reda în mod precis înţelesul unui verb din limba rusă printr-un singur cuvînt în limba romînă chiar dacă este folosit la timpul potrivit, fiind adesea necesar să-l completăm cu unele cuvinte suplimentare. Pe de altă parte, sistemul dezvoltat al timpurilor din limba romînă asigură posibilitatea confruntării a două acţiuni din care una s-a terminat înaintea alteia ceea ce pentru a fi tradus exact în limba rusă, cere de asemenea completări de ordin lexical.

---

1 *Acad. Iorgu Iordan,* Limba romînă contemporană, ediţia 1956, Tipografia Ministerului Învăţămîntului, pag. 423.

Dacă trecem în revistă manualele de limba rusă folosite la noi în țară, observăm că toate explicațiile privitoare la aspectul verbelor sînt urmate de exemplificări în care acțiunea se petrece la timpul trecut.

Acest lucru este lesne de înțeles, deși prin aceasta se încalcă ordinea firească de prezentare a verbului: infinitiv-prezent-trecut-viitor, folosindu-se în exemplificări numai de verbe la timpul trecut.

Într-adevăr nu este posibil ca să ilustrăm esența verbelor imperfective sau perfective folosind infinitivul, forma cea mai abstractă și lipsită în limba română de orice indiciu asupra felului cum se desfășoară acțiunea din punct de vedere al duratei. Spre exemplu: verbele *играть* și *сыграть* nu pot fi traduse altfel decît prin verbul *a juca*, iar diferența între ele poate fi explicată teoretic, arătîndu-se că cel de-al doilea verb cuprinde încă o noțiune în plus, adică aceea de a arăta o acțiune săvîrșită. Însă explicațiile teoretice pot fi înțelese numai dacă vor fi urmate de confruntarea unor exemple concrete cuprinzînd verbe la timpul trecut.

Вчера вечером мы играли в шахматы.
Мы сыграли две партии.

Timpul prezent, de asemenea, nu dă posibilitatea de a confrunta diferite aspecte ale verbului, întrucît verbele perfective nu au formele acestui timp.

Iată pentru ce ilustrăm concluziile teoretice prin exemplificări la timpul trecut (eventual și viitor) căci în limba rusă putem folosi două verbe (cel imperfectiv și cel perfectiv) la timpul trecut, iar la limba română un singur verb la cele patru forme ale trecutului.

Se va atrage atenția elevilor asupra faptului că în limba română diversitatea timpurilor se observă numai la timpul trecut și timpul viitor față de un singur timp prezent, și că în limba rusă nu există, de asemenea, decît un singur timp prezent, cel al verbelor imperfective (verbele perfective nu au timpul prezent).

Ne vom ocupa în primul rînd de înțelesurile absolute ale verbelor sau verbe care nu exprimă nici o legătură cu o altă acțiune; apoi, ne vom ocupa de verbele cu înțelesuri de relație, adică de verbele ce exprimă acțiuni raportate la altă acțiune.

În primul rînd, este necesar să atragem atenția asupra unei păreri foarte răspîndite și bazate probabil pe asemănarea ce există în terminologie, anume că verbele imperfective din limba rusă la timpul trecut corespund verbelor din limba română la timpul imperfect, iar cele perfective — la timpul perfect.

Fără a nega că în anumite cazuri o asemenea afirmație ar fi cu totul întemeiată, trebuie totuși să ne opunem categoric generalizării acestei constatări.

Socotim că este mai ușor să ajungem la o concluzie contrarie, anume că ori de cîte ori verbul exprimă o acțiune din trecut lipsită de nuanțele semantice suplimentare de durată, continuitate, repetare, sau rezultatul obținut, ori dacă acțiunea apare independentă, fără raportare la o altă acțiune — atunci ea este exprimată în felul următor: în limba rusă printr-un verb *imperfectiv*, la timpul trecut, iar în limba română printr-un verb la una din formele perfectului.

Să confruntăm următoarele propoziții:

Вы читали эту книгу?	*Да, читал.*
Ați citit această carte?	Da, am citit-o.
Какой фильм вы видели?	*Я видел фильм „Пролог"*
Ce film ați văzut?	Am văzut filmul „Prologul"
Где вы учились?	*Я учился в техникуме.*
Unde ați învățat?	Am învățat în școala tehnică.
	Ходил на почту.
	M-am dus la poștă.
Что вы делали после обеда?	*Слушал радио.*
Ce ați făcut după masă?	Am acultat radio.
	Писал письмо.
	Am scris o scrisoare

În toate propoziţiile de mai sus înţelesul verbului imperfectiv din limba rusă, la trecut, este exprimat corect la timpul perfectul compus al verbului respectiv din limba romînă.

Putem considera ca tipică folosirea în limba romînă a timpului imperfect pentru a exprima o acţiune de durată, pentru care în limba rusă se foloseşte verbul imperfectiv.

Dacii se ocupau cu păstoritul.
Даки занимались скотоводством.

Tot aşa este firesc că înţelesul unei acţiuni terminate a verbului perfectiv să fie corect exprimat printr-un verb la perfect (simplu sau compus). Spre exemplu:

Завод перевыполнил план.
Uzina a depăşit planul.

Cele mai concludente însă sînt propoziţiile care cuprind mai multe verbe exprimînd acţiuni raportate la alte acţiuni.

În această privinţă, din studiul comparativ al gramaticilor ambelor limbi, se poate deduce că acţiunile în desfăşurarea concomitentă la trecut, se exprimă în limba rusă prin verbe imperfective, iar în limba romînă prin verbe la forma imperfectă a timpului trecut; pentru acţiuni consecutive sînt folosite în limba rusă verbe perfective, iar în limba romînă verbe la timpul perfect.

Să analizăm următoarele propoziţii:

Поезд шел быстро. Колеса мерно стучали. Пассажиры сидели в купе или стояли в проходе. Одни разговаривали, другие читали, Некоторые спали.

Trenul mergea repede. Roţile băteau cadenţat. Călătorii stăteau în compartimente sau pe culoar. Unii vorbeau, alţii citeau, cîţiva dormeau.

Notă: Acţiuni concomitente.
Toate sînt verbe imperfective la trecut.

Notă: Acţiuni concomitente.
Toate sînt verbe la imperfect.

Un alt exemplu:

Поезд подошел к станции и остановился. Пассажиры встали с мест, оделись, взяли багаж и направились к выходу.

Trenul ajunse în staţie şi se opri. Pasagerii s-au ridicat de pe locurile lor, s-au îmbrăcat, şi-au luat bagajele şi s-au îndreptat spre ieşire.

Notă: Acţiunile sînt consecutive.
Toate verbele sînt perfective.

Notă: Acţiunile sînt consecutive.
Toate verbele sînt la perfect.

Caracterul iterativ (al unei acţiuni repetate) al verbelor la imperfect poate fi confruntat cu acelaşi caracter al verbelor imperfective. În privinţa celor din urmă, trebuie remarcat faptul că noţiunea de repetare predomină asupra noţiunii de consecuţie a acţiunilor săvîrşite.

Această constatare poate fi observată prin confruntarea propoziţiilor de mai jos.

Сегодня в 8 часов утра учитель вошел в класс, поздоровался с нами, сел за кафедру, раскрыл журнал, отметил отсутствующих и приступил к проверке задания.

Azi la ora 8 dimineaţa profesorul a intrat în clasă, ne-a dat bună ziua, s-a aşezat la catedră, a deschis catalogul, a notat pe cei absenţi şi a trecut apoi la verificarea temei.

Notă: Acțiunile sînt consecutive. Toate verbele sînt perfective.

Обычно в 8 часов утра учитель входил в класс, здоровался с нами, садился за кафедру, раскрывал журнал, отмечал отсутствующих и затем приступал к проверке задания.

Notă: Acțiunile sînt consecutive, dar repetate. Toate verbele sînt imperfective.

Notă: Acțiunile sînt consecutive. Toate verbele sînt la perfect (compus).

De obicei la orele 8 dimineața profesorul intra în clasă, ne dădea bună ziua, se așeza la catedră, deschidea catalogul, nota pe cei absenți și trecea apoi la verificarea temei.

Notă: Acțiunile sînt consecutive, dar repetate. Toate verbele sînt la imperfect

Dacă o acțiune la timpul trecut este raportată la o altă acțiune din cadrul aceleiași fraze, atunci putem întîlni în limba romînă un verb la imperfect (pentru acțiunea de durată) urmat de un verb la perfect, iar în limba rusă vor apare două verbe de aspect diferit. Acest lucru se poate vedea din compararea următoarelor propoziții:

Я читал письмо, когда вы пришли.
Citeam scrisoarea, cînd ați venit.

Trebuie însă să avem în vedere următoarea precizare importantă: dacă verbele din limba romînă pot exprima două acțiuni din care una este săvîrșită înaintea alteia, atît la timpul trecut (prin folosirea formei *mai mult ca perfectul*), cît și la timpul viitor (prin folosirea viitorului compus), verbele din limba rusă (în cazul de față două verbe perfective) nu pot reda precis această relație.

Pentru a învedera acest lucru să comparăm următoarele propoziții:

Eu îmi terminasem scrisoarea cînd a venit fratele meu.
Я закончил письмо, когда пришел мой брат.

Textul din limba rusă poate fi înțeles în două sensuri: scrisoarea a fost terminată înaintea sosirii fratelui sau în prezența fratelui, adică după sosirea lui.

Traducerea corectă, care să nu dea loc la nici o îndoială, ar cere o completare lexicală prin sublinierea următoare:

Я уже закончил письмо, когда пришел мой брат.

Înțelesul aceleiași propoziții se poate reda și la timpul viitor:
„Eu voi fi terminat scrisoarea, cînd vei veni".

Ea nu este tocmai echivalentă propoziției:
Я закончу письмо, когда ты придешь.

Textului din limba rusă, de asemenea, îi lipsește înțelesul precis al unei acțiuni săvîrșite în viitor, înaintea înfăptuirii alteia și care cere un cuvînt de precizare în plus:
Я уже закончу письмо, когда ты придешь.

In schimb, caracterul incoativ al acțiunii, foarte răspîndit în limba rusă și redat prin verbe perfective, cere în traducerea romînească o întregire suplimentară.

Astfel propoziția:
Оркестр заиграл марш. se traduce prin:
Orchestra a început să cînte marșul .

Propozițiile ce urmează arată cum este redat înțelesul verbului imperfectiv *петь* și al verbelor perfective *запеть* și *спеть* printr-un singur verb romînesc *a cînta*.

Наш хор, пел вчера очень хорошо — *Corul nostru a cîntat ieri foarte bine.*

Aici acţiunea este lipsită de orice nuanţe semantice suplimentare.

In limba rusă verbul este imperfectiv. — In limba romînă verbul este la perfect.

Хор запел русскую песню — *Corul a început să cînte un cîntec rusesc.*

Acţiunea incoativă (cu un înţeles de început).

Verbul e perfectiv. — Verbul e la perfect. Un cuvînt în plus.

Хор спел русскую песню. — *Corul a cîntat un cîntec rusesc.*

Acţiunea este săvîrşită.

Verbul e perfectiv. — Verbul e la perfect.

Когда я пришел, хор пел первую песню. — *Cînd am venit corul cînta primul cîntec.*

Acţiunea de durată e reportată la o altă acţiune.

Verbul e imperfectiv. — Verbul e imperfect.

Когда я пришел, хор спел русскую песню. — *Cînd am venit corul a cîntat un cîntec rusesc.*

Acţiunea săvîrşită e reportată la o altă acţiune.

Verbul e perfectiv. — Verbul e la perfect.

Хор уже спел первую песню, когда я пришел. — *Corul cîntase primul cîntec cînd am venit.*

Acţiunea e săvîrşită înaintea începerii unei alte acţiuni.

Verb perfectiv (şi un cuvînt de precizare). — Verbul e la mai mult ca perfectul.

Redarea precisă a caracterului săvîrşit al acţiunii exprimate printr-un verb perfectiv cere uneori chiar folosirea în traducere a unui alt verb mai potrivit.

Să ne gîndim la următoarele propoziţii :

Я буду читать книгу до вечера.

Я прочитаю книгу до вечера.

Ambele acţiuni, deşi limitate în timp, au un înţeles cu totul deosebit.

In prima propoziţie, verbul imperfectiv *буду читать* la viitorul compus, determină o acţiune ce va fi terminată o dată cu venirea serii (durata acţiunii nu este indicată prin verb).

In cea de a doua propoziţie verbul perfectiv *прочитаю* la viitorul simplu arată că acţiunea va fi terminată în momentul întoarcerii ultimii pagini a cărţii, ceea ce se va întîmpla încă înainte de întunecare (durata acţiunii o exprimă chiar verbul).

In limba romînă înţelesul acestor propoziţii s-ar putea reda astfel :

Voi *citi* cartea pînă deseară.
Voi termina *de citit* cartea pînă deseară.

Propoziţiile de mai sus arată şi un alt lucru şi anume că relaţia între viitorul compus şi viitorul simplu din limba rusă nu corespunde relaţiei între viitorul I (simplu) şi viitorul II (compus) din limba romînă, că deci substratul acestor relaţii este cu totul diferit.

Socotim că cele subliniate mai sus vor stimula pe profesorii de limba rusă pentru alcătuirea unor exemplificări utile şi creatoare cu ocazia predării temei *„Aspectele verbelor"* la limba rusă şi îi vor feri de unele confuzii.

Se înţelege de la sine că prezentarea problemei trebuie să ţină seamă de vîrsta şi posibilităţile de înţelegere ale elevilor.

In procesul predării aspectelor verbelor în limba rusă deosebim trei faze:

1) Explicarea esenţei aspectului verbelor.

2) Arătarea mijloacelor lexico-gramaticale prin care se formează verbele la ambele aspecte.

Aceste două faze nu cer un timp îndelungat şi practica arată că elevii înţeleg teoretic fără multă greutate care este diferenţa între verbele imperfective şi cele perfective. De asemenea, ei se deprind destul de repede să cunoască în textul citit verbe de diferite aspecte (bineînţeles formele productive de formarea aspectelor).

3) Faza a treia este aplicarea corectă în practică a cunoştinţelor obţinute. Acest proces este foarte lung şi greu şi cere exerciţii numeroase şi variate.

Tocmai din această cauză orice posibilitate a profesorului de a se bizui în studierea temei „aspectele verbelor la limba rusă" pe cunoştinţele primite la limba maternă poate fi de mare folos însuşirii conştiente a cunoştinţelor de către elevi.

CRONICĂ

STUDIUL LIMBII OPERELOR LITERARE ÎN CADRUL PREDĂRII LITERATURII ÎN CLASELE VIII-X

Prof. DESPINA TEODORESCU
Craiova

Cea mai grea întrebare pe care o poţi pune unui cititor este: de ce ţi-a plăcut cutare operă? De cele mai multe ori el nu ştie ce să răspundă.

Explicaţia acestei lacune în posibilitatea aprecierii estetice consta în faptul că o parte dintre profesorii de literatură romînă tratează în mod formal şi abstract problemele de estetică literară. Personal, am avut de suferit în şcoală, ca elevă, din cauza acestui procedeu: deşi ştiam „ca pe apă" figurile de stil, îmi plăceau versurile sau fraza poetică, nu reuşeam să ştiu în ce constă farmecul lor, care mă captiva; într-un cuvînt n-aşi fi putut răspunde de ce mi-a plăcut cutare operă.

Prima dată am început a descifra acest „de ce" al frumuseţii operei literare, în anii studenţiei, cînd G. Ibrăileanu, vorbind despre poezia lui Conachi ne-a spus că acest poet minor are şi versuri de antologie şi ne-a citat:

„Am o inimă în lume care ştiu că mă iubeşte".
— — — — — — — — —
„Căci pierzînd a mea viaţă, pierd mai mult:
te pierd pe tine."
— — — — — — — — —
„Acolo, neadormita, pustnica privighetoare..."

Versurile au fost apoi analizate, arătîndu-ni-se în ce constă frumuseţea. S-au dat explicaţii în legătură cu cultura lui Conachi, cu epoca de la 1780—1820 cînd ele au fost scrise şi cînd limba literară nu era dezvoltată; ni s-au pus pentru prima dată în faţă cauzele şi împrejurările, interdependenţa între acestea şi opera literară.

Faptul că am găsit calităţi de mare psiholog şi artist unui poet minor — şi despre care venisem din liceu cu părerea că este un poet slab şi frivol, m-a făcut să-mi pun din nou şi puternic problema valorii operei literare, aceea a conţinutului de idei al unei opere, dar şi problema valorii formei care îmbracă fondul, îl transmite. A început să mă preocupe problema aceasta: cum să descopăr elevilor mele frumuseţea limbii operelor beletristice.

La predarea în şcoală, la elevii mici, a operei lui Creangă, înţelegerea de către ei a frumuseţii originale a acesteia constituie o problemă, deoarece limba sa literară se gustă cu greutate. Am avut eleve chiar în clasele mari, care m-au întrebat de ce limba lui Creangă e literară, cînd este presărată adesea cu expresii şi cuvinte ca: **amu cică, s-a face ziuă, ciubotă, cal grebănos** etc.

În cursul superior, studierea limbii operelor literare este o problemă esenţială. Profesorul nu trebuie să piardă din vedere că această problemă urmăreşte mai multe scopuri: de a face pe elevi să distingă specificul limbii, al stilului unui scriitor; de a le îmbogăţi vocabularul propriu cu elemente lingvistice şi semantice noi; de a contribui la educarea estetică a elevilor. În concluzie, scopul final este să priceapă conţinutul de idei, exprimat artistic.

De obicei, în clasa a VIII-a, elevii aduc cu dînşii, — aşa cum am arătat — o cunoaştere abstractă şi schematică a limbii operelor literare prin memorizarea unor exemple de epitet, metaforă, personificare... Dacă încerci să le arăţi un altfel de epitet decît adjectivul, o altă metaforă decît cea substantivală, i-ai dezorientat cu totul;

punîndu-i în conflict cu cunoştinţele lor anterioare, ei ştiind pînă atunci că epitetul e numai adjectiv şi că numai substantivul poate fi metaforă.

La elevele din clasele superioare, în afara discuţiilor şi interpretărilor făcute curent la studierea fiecărei opere a unui scriitor, am făcut în mod special lecţii de apreciere asupra limbii operelor literare ale marilor scriitori, la sfîrşitul subcapitolului respectiv.

În articolul de faţă, voi arăta felul în care am lucrat, unele procedee folosite la acest tip de lecţie, scopurile pe care le-am urmărit şi ceea ce am realizat. Mă voi referi în special la lexic.

Ca element preliminar trebuie să adaug că aceste lecţii mi-au reuşit cînd am avut aceeaşi clasă timp de mai mulţi ani, aşa cum mi s-a întîmplat la Şcoala medie de fete nr. 2 din Craiova între anii 1948—1952 şi la Şcoala tehnică de exploatare C.F.R., tot la Craiova între anii 1953—1956, cînd mi-am format elevii încă din clasele a VIII-a (anul I). La Şcoala medie nr. 2 elevele îşi dezvoltaseră într-atît simţul pentru frumuseţea limbii încît o înţelegeau chiar din topica propoziţiei şi a frazei, — cum se va vedea.

În clasa a VIII-a am ţinut la sfîrşitul anului o lecţie despre limba operelor lui Vasile Alecsandri, cînd am tras concluzii generale asupra întregii epoci, Alecsandri fiind ultimul scriitor studiat în acel an.

În clasa a X-a am făcut lecţii analoage: despre limba operei lui Eminescu, Creangă şi Caragiale, iar în clasa a XI-a, lecţia a privit din acelaşi unghi opera lui M. Sadoveanu.

Cu ocazia lecţiilor de apreciere a limbii operelor literare, am găsit prilejul de a face şi consideraţii teoretice asupra elementelor poetice ale limbii şi asupra rolului emoţional şi expresiv al acesteia în redarea sentimentelor, în crearea caracteristicilor unui personaj sau în exprimarea ideilor filozofice şi sociale. Am arătat momentul social-istoric al stadiului de evoluţie a limbii, bazîndu-mă pe ideea că limba este un fenomen social, apărut în societate, care serveşte interesele societăţii şi-i oglindeşte în acelaşi timp tendinţele şi mentalitatea.

Numai după ce scriitorii au fost bine studiaţi şi încadraţi în epocă am putut ajunge la o lecţie cu sorţi de a fi înţeleasă de către elevi.

În lecţia despre **limba folosită de V. Alecsandri în scrierile sale**, trebuiau scoase în relief trei lucruri: a) că scriitorii de la 1848 sînt creatorii limbii literare moderne, prin prelucrarea artistică a folclorului şi prin folosirea neologismelor; b) că Alecsandri este cel mai reprezentativ scriitor al epocii, prin volumul operei, prin varietatea conţinutului, prin limba proprie pe care a creat-o; c) romantismul poetului: la o atît de mare bogăţie a sentimentelor în legătură cu natura, patria, trecutul istoric, folclorul, iubirea, umanitatea, corespunde o limbă bogată.

Pentru ca elevele să înţeleagă noutatea şi valoarea lui Alecsandri în ceea ce priveşte limba operelor sale, am amintit pe Gr. Alexandrescu şi Eliade Rădulescu, în opera cărora arătasem la momentul oportun că se observă o oarecare sărăcie a vocabularului poetic şi că aceasta se datoreşte absenţei folclorului în opera lor.

Cînd însă folosesc folclorul, aceşti poeţi creează strofe de antologie. S-au dat ca exemplu versurile din poezia „Sburătorul“:

„Şi cobe, cîte odată, tot cade cîte o stea...“

Am insistat asupra expresiei poetice **cobe**, luată din superstiţiile populare, dar folosită aici doar ca element stilistic (metaforă). Din poeziile lui Gr. Alexandrescu s-a citat strofa:

„Ale turnurilor **umbre peste unde stau culcate**;
Către ţîrmul dimpotrivă se întind, se prelungesc...“

Am insistat asupra personificării: „**ale turnurilor umbre... stau culcate**“ şi asupra sonorităţii primului vers, sonoritate datorită vocalei **u** accentuată cadenţat, care dă impresia zbuciumului valurilor; s-a arătat că toate aceste expresii, luate din limba poporului, au fost create cu sute de ani în urmă.

Am pregătit astfel o introducere în studierea limbii operei literare a lui Alecsandri, arătînd apoi că în poeziile sale, începînd cu **Doinele**, se observă o forţă nouă de exprimare poetică, datorită folclorului.

S-a fixat, apoi, cu ajutorul operelor studiate, celălalt factor care dă forţă limbii operelor literare, anume introducerea neologismelor — cele mai multe din limba franceză — prin care limba românească şi-a sporit posibilităţile de exprimare.

Ca material poetic am ales poeziile studiate la ore: **Doine (Strunga), Dumbrava Roşie, Dan, căpitan de plai, Ţara şi Pasteluri.**

Între primele întrebări, pe care le-am pus elevelor, a fost: de ce le-a plăcut poezia: **Dan, căpitan de plai.** Răspunsurile au fost cam aceleaşi: pentru că Dan îşi iubeşte ţara, pentru că e viteaz şi demn, pentru că Fulga e frumoasă şi curajoasă, pentru că moartea lui Dan este o moarte eroică etc. Nici o elevă nu s-a referit la limba operei literare.

Le-am arătat că toate acestea nu le-ar fi impresionat atît de puternic, dacă instrumentul artistic, limba folosită de poet, n-ar fi fost bogată, vocabularul ales şi potrivit pentru a scoate accentele ce ne-au impresionat.

Am explicat elevelor că un mare scriitor foloseşte în operă un vocabular foarte variat, în raport cu tema, cu subiectul ales de el.

In poezia **Strunga** (scrisă la 1842), vocabularul poetic folosit de Alecsandri, inspirat în totul din limba poporului, este de o rară forţă plastică.

S-au citat versurile:

„In pădurea de la Strungă
Sînt cei cu puşca lungă
Care **dau chiorîş** la pungă !
Sînt de cei ce-**mpuşcă-n lună**
...**Feciori de lele** nebună !“

Am subliniat expresiile: **dau chiorîş, împuşcă-n lună** (locuţiune substantivală) **feciori de lele,** în care vigoarea folclorică s-a îmbinat cu ritmul şi rima poetului cult, asimilate într-un tot neîntrecut.

S-a mai subliniat faptul că în **Doine** nu există neologisme, întrucît conţinutul lor popular se putea exprima perfect prin vocabularul popular care este folosit de către poet în mod conştient, deliberat.

Trecînd la poeme, am observat că atunci cînd vorbeşte el însuşi, descriind, Alecsandri foloseşte neologisme: (stîncă) **solitară,** (tainică) **fantasmă, imagine, augustă, mantie** (de zori), o înşirare de franţuzisme nou introduse în limbă. Cînd însă vorbeşte Dan ori Ursan, adică atunci cînd arată cum se manifestă omul din popor, poetul foloseşte: **ce vînt te aduce? ne calcă păginii, să dăm proaşca...,** care sînt cuvinte vechi ale limbii, locuţiuni verbale, expresii frămîntate prin secoli de geniul popular şi care dau atîta forţă expresiei.

S-au citat apoi versurile în care Dan răspunde hanului:

„Ceahlăul sub furtună nu scade muşunoi !
Eu, Dan, sub vîntul soartei, să cad păgîn nu voi !
. . . . . .
Ruşinea-i o rugină pe o armă de viteaz,
Un vierme ce mănîncă albeaţa din obraz.“

Am arătat că Dan vorbeşte în aforisme filozofice, că e puţin cam retoric, că lucrul e natural la dînsul, deoarece e bătrîn şi înţelept, că Alecsandri, pentru a-l crea ca personaj, a avut în vedere că el iese din comun prin vîrstă, prin felul de viaţă, prin curaj..., că acest monolog în faţa morţii ar părea neverosimil, totuşi este un model de patriotism — ceea ce se cerea în acea vreme, cînd literatura îşi asumase rolul măreţ de a trezi conştiinţa naţională, că acest personaj înflăcărează, trezeşte admiraţia şi dragostea, îndemnînd la luptă. Dan e un presonaj romantic, iar exagerarea poetului este conştientă.

Cît priveşte folosirea cîtorva figuri de stil, am citat versurile în care sînt făcute portretele eroilor, scoţînd în relief că abundă în epitete: **bătrînul** (Dan), **vechi** (pustnic), **dalba** (vitejie), **pletos** (Ursan), (om) **aspru.**

A fost pentru mine un foarte bun prilej să le fac pe eleve să înțeleagă încă odată că orice adjectiv poate deveni epitet cînd este folosit de scriitor cu o anumită intenție, cînd subliniază impresia lui despre un erou, despre o întîmplare, cînd plasticizează starea sufletească, emoțională a scriitorului.

S-a arătat apoi elevilor felul în care se folosește personificarea ca figură de stil și intenția urmărită de poet.

Alecsandri, în crearea personajului Dan, folosește personificarea. Pentru a da mai multă măreție acestei figuri legendare, pentru a trezi în cititor și mai mult dragostea și admirația față de erou, poetul zice :

„Dar rîul îl cunoaște și scade-a sale valuri
Să treacă înainte viteazul Dan la luptă,..."

însuflețind cu simțire omenească rîul, forță a naturii, care se trage în lături în fața viteazului. Se citesc versurile de la sfîrșitul poemului:

„Sărmanu-ngenunchiază, smerit își face cruce
Și pentru totdeauna sărută ca pe-o moaște
Pămîntul ce tresare și care-l recunoaște."

Pămîntul tresare ca un suflet omenesc, sărutul lui Dan îl înfiorează, căci în acest sărut trăiește întregul său patriotism.

Pentru a arăta elevilor că generația de la 1848 a introdus masiv neologismele după 1830, s-a analizat lexicul utilizat de poet pentru redarea portretului lui Ștefan cel Mare în poemul „Dan, căpitan de plai". Apar cuvintele: **„cărunt, bărbat între bărbați, triplă maiestate, a tronului splendoare, falnici umeri,** în care, lîngă cuvintele din fondul principal (**cărunt, bărbat, falnici umeri**), stau neologismele: **splendoare, triplă maiestate.**

Bogăția de vocabular poetic crește datorită faptului că poetul nu se îndepărtează de limba poporului și de folclor. Astfel, din pastelurile analizate în clasă, se subliniază: **s-au dus zilele Babei, galbin gîndăcel** („Sfîrșitul iernii"); **răpide ca gîndul, ceair** („Lunca din Mircești").

Observația că uneori adaptarea neologismelor nu este perfectă (vînt **inspirator**), cîntăreața **prelude**), faptul că îmbinările de cuvinte neaoșe cu neologismele nu sînt totdeauna desăvîrșite, arată rolul lui Alecsandri de pionier în această acțiune: a trebuit să înfrunte toate greutățile începutului.

Dintr-un colectiv de 42 de eleve din clasa la care am ținut lecția, 16 au fost în stare să scoată în relief cele mai expresive cuvinte din vocabularul poeziei „Țara", într-o lucrare de 15 minute. Îmi amintesc despre unele răspunsuri ca: „O, gură dulce a raiului... e frumos exprimat pentru că amintește versurile „Mioriței": „Pe un picior de plai, Pe o gură de rai"; sau:

„Aice însuși soarele
Are-ntre flori o soră..."

care amintește legendele populare despre plante și despre floarea soarelui îndeosebi".

La lucrarea dată acasă asupra limbii literare folosite de Alecsandri în „Dan, căpitan de plai", o elevă a scris astfel: „Alecsandri, în această poezie, pune în valoare cuvinte populare, regionale sau vechi, care încîntă prin sonoritate sau prin raritate: **frumos odor e Fulga, strujan verde,** alături de cerești**e abisuri, ambii oaspeți, sute de cadavre,** care, deși nu sînt totdeauna poetice, au meritul de a fi introduse de scriitorii epocii în limba literară".

N-am putut dezbăra o parte a elevelor de a reproduce mecanic figurile de stil învățate atunci sau în clasa precedentă. De aceea, cam 12 eleve au înșirat epitete, metafore etc., fără comentarii ori legături cu opera și epoca.

În clasa a X-a am studiat pe Eminescu în 24 de ore: viața încadrată în epocă (2 ore), iar în restul timpului opera (notez că am avut în continuare aceleași eleve cu care lucrasem în clasa a VIII-a). Poeziile s-au grupat și analizat pe teme. Așa cum e și firesc, la fiecare lecție am combinat analiza fondului cu a formei, deoarece trebuia să arăt de unde se vede cutare sau cutare sentiment al poetului.

S-a pornit de la ideea că frumusețea și originalitatea unei opere literare nu constă numai în fondul de idei, sentimente, fapte cuprinse în operă, care pot fi generale și comune, ci și în individualizarea lor, în felul în care poetul exprimă ce a simțit el în legătură cu povestirea unui fapt, atunci cînd a fost în fața naturii, în iubire sau cînd a observat societatea și viața.

Am mai fixat epoca în care a scris Eminescu, arătînd că, dacă la scriitorii de la 1848 mai există turcisme ori grecisme (Negruzzi, Alecsandri), dacă la ei neologismul încă oscilează ca formă, nefiind bine fixat în limbă, în epoca de la 1830 — și la Eminescu în special — neologismele deja și-au ocupat locul lor în limba vorbită și scrisă din nevoia limbii de a-și asigura un nivel superior de exprimare. La acestea am adăugat factorul legat în mod deosebit de creația lui Eminescu: cultura sa multilaterală și grija lui excesivă de a găsi „cuvîntul ce exprimă adevărul".

S-a trecut apoi la lecția propriu-zisă.

Pentru a arăta cum a folosit Eminescu vocabularul limbii vii a poporului în poeziile sale, cum a „turnat în formă nouă limba veche și înțeleaptă", am analizat părți din **Scrisoarea a III-a**, unde Mircea îi arată lui Baiazid toată dragostea lui de țară și de popor în versuri vibrînd de un înalt sentiment de demnitate națională.

Analizînd vocabularul poetic al acestui fragment, am constatat că el face parte în întregime din fondul principal de cuvinte, pe care poetul l-a ales printr-un simț înnăscut al limbii. Am subliniat locuțiunile și expresiile rare, cărora Eminescu le-a dat viață nouă: **sîntem pe pace, să ne certi** (cu oaste), **să faci cale întoarsă, un moșneag**, limbă cu sute de ani în urmă.

Din acest pasaj — și deci din vocabularul poetic folosit — se înalță figura lui Mircea; cuvîntul **moșneag**, disprețuitor în gura lui Baiazid, în gura lui Mircea subliniază, ca și **bătrînul** Dan, la Alecsandri, demnitatea vîrstei și a rangului său; expresia: **oști leite-n zale** e luată din povești; **cu oastea** este luat din cronicarii pe care poetul îi citise cu mare atenție și dragoste; celelalte sînt locuțiuni sau idiotisme plămădite în limbă cu sute de ani în urmă.

Pentru a arăta elevilor că Eminescu a ilustrat în mod strălucit cum prin vocabularul limbii noastre vorbite de popor se pot exprima idei filozofice și științifice, am pus elevelor întrebarea: care poate fi raportul dintre neologisme și cuvintele populare într-o poezie filozofică? Elevele au răspuns aproape unanim că vor domina neologismele. Le-am pus să caute nelogismele din „**Luceafărul**", în cele 6 strofe în care poetul a descris drumul luceafărului la creator. Au rămas uimite cînd au văzut că Eminescu a realizat drumul luceafărului prin spații interplanetare, ideea creației universale, viteza luminii, ideea destinului, folosind un singur neologism: **haos**.

Cercetînd cele 22 de versuri din „**Scrisoarea I**", în care este descrisă Creația, au găsit: a **tomurilor bracuri, eterna pace, haos, negura eternă, colonii** de lumi, **izvorînd din infinit...**, în total 6 neologisme, alături de bogăția cuvintelor populare, prin care Eminescu își exprimă ideile filozofice și științifice în versuri lirice, cum n-a făcut-o, poate, nici un alt poet. Am arătat valoarea puternică a diminutivului **mititel**, nume poetic dat pseudointelectualului epocii sale.

Pentru felul nou de folosire a arhaismelor s-au subliniat:

„Și apa **unde-au fost căzut**
În cercuri se rotește",

în care „au fost căzut", este mai mult ca perfectul compus al limbii vechi ce duce acțiunea spre povești.

La lectura poeziei „**Peste vîrfuri**", am pus întrebarea: care sînt cuvintele cu cea mai mare valoare poetică în această elegie? Am primit răspunsuri: cuvîntul **neminguiet**, epitet format dintr-un moldovenism; cuvintele: **mai departe, mai departe, mai încet, tot mai încet**, care formează o gradație descendentă aproape muzicală.

Ca temă pentru acasă am dat elevelor o lucrare cu titlul: **C'teva aspecte ale măiestriei artistice realizate prin limba operelor literare ale lui Eminescu**. Din lectura lucrărilor, am constatat că 10 eleve dintre cele mai bune au realizat: „Scrisoarea a III-a", „Scrisoarea a IV-a", „Crăiasa din povești", „Sonete"; 20 de eleve au parafrazat lecția din clasă, iar 9 eleve au povestit mai mult conținutul, reliefînd și cîteva figuri de stil în mod mecanic și uneori incorect.

O lucrare a fost adîncită în mod special, comparînd vocabularul poetic din „Dan, căpitan de plai" şi „Dumbrava Roşie" cu cel din „Scrisoarea a III-a" şi arătînd cum vocabularul poetic folosit de Vasile Alecsandri a fost perfecţionat de Eminescu — în special vorbele puse în gura lui Mircea, în comparaţie cu vorbirea lui Dan. Lucrarea a scos în relief superioritatea lui Eminescu prin simplificare, în sensul că la acesta lipseşte retorismul, care la Alecsandri abundă.

La studierea lui Caragiale, am făcut de asemenea analiza limbii operelor literare, explicînd elevilor că arta puternic realistă şi originalitatea sa constau în caracterizarea personajelor, în special prin vorbirea lor, chiar atunci cînd nu e vorba de comedii, ci de nuvele. Am luat pentru analiză nuvela „Două loturi", studiată în clasă.

Am arătat că marele scriitor realist a fost un neîntrecut observator al vorbirii oamenilor pe care i-a întîlnit în viaţă, începînd cu micii împricinaţi de la judecătorii, micii funcţionari de birou care-şi petreceau vremea la cafenea şi terminînd cu oamenii politici, mai instruiţi sau mai neinstruiţi, pe care i-a cunoscut şi i-a auzit vorbind. Am legat acest fapt de variatele funcţii şi ocupaţii ale scriitorului.

Am făcut o mică incursiune în limba comediilor lui Alecsandri, arătînd că vocabularul franţuzit al cucoanei Chiriţa din epoca de la 1848 se generalizează după 30 de ani, trecînd şi la mica burghezie de la periferia oraşelor şi a culturii, folosit cu tot felul de mutilări. In alte lecţii s-a arătat că **domnul Stavrache**, deşi e inult, totuşi vorbeşte corect, popular, cu prea puţine mutilări, pentru că trăieşte între ţărani; vorbirea nu-i este alterată de influenţa oraşului. **Ghiţă Pristanda**, în schimb, deşi are aceleaşi cunoştinţe ca Stavrache, este totuşi un produs al mahalalei; vorbirea lui e un jargon de toată „frumuseţea", o imitaţie servilă şi inconştientă a limbajului folosit de „şeful" său.

In nuvela „Două loturi", Caragiale a analizat cu o măiestrie genială evoluţia sufletească a personajului **Lefter Popescu**, folosind ca metode artistice descrierea, dialogul, analiza propriilor sale gînduri şi gîndurile eroului său. Autorul ne arată starea socială a personajului, gradul de cultură, inteligenţa, felul şi adîncimea sentimentelor, iar pe deasupra rezolvă conflictul în mod tragic. Toate acestea s-au scos în relief numai prin analiza vocabularului şi a sintaxei gramaticale.

După introducerea de mai sus, s-a trecut la cercetarea limbii cu cartea în mînă. Am pornit de la numele proprii:

> „...Culmea!... strigă **domnul Lefter**, ştergîndu-şi fruntea de sudoare, pe cînd **madam' Popescu**, consoarta sa, caută fără preget în toate părţile".

Aceste rînduri, chiar la începutul nuvelei, arată că eroii sînt aproape anonimi: **Popescu**, nume venit de la „băiatul popii"; **Lefter** — fără bani în pungă, deci o potrivire metaforică de nume; **Domn, madam** şi **consoartă**, deoarece aceşti mici burghezi suferă de megalomanie, sînt grandomani, zicîndu-şi **domn** şi **madam**, cuvinte, la care, firesc, se adaugă **consoartă** (procedeu întîlnit şi-n „Conu Leonida faţă cu reacţiunea").

O primă concluzie: prin aceste cinci cuvinte, puse în primele rînduri ale nuvelei, se determină categoria socială a eroilor, gradul lor de cultură şi pretenţiile lor în mahalaua respectivă. La acestea se adaugă: „Madam' Popescu se repede în odaie, fiindcă era în negligé", vorbe spuse de autor, făcînd parte din descriere şi completînd pe celelalte. Urmărind latura descriptivă a nuvelei, am găsit expresia: **căutau pe brînci**, prin care se vede căutarea febrilă, scormonirea fiecărui colţişor, expresie de o rară plasticitate, completată prin:

„...după ce casa a fost răsturnată de 10 ori, **cînd aşa, cînd aminterea**... femeia a şezut şi ea pe un scaun...". Aici două lucruri îţi atrag atenţia: **Cînd aşa, cînd aminterea**, expresii plastice prin care vezi dezastrul, ca după cataclism, şi cuvîntul **femeia**, care acum nu mai e nici **madam**, nici **consoartă**, ci o biată nenorocită înspăimîntată, căutînd un lucru iremediabil pierdut.

Cînd d. Lefter vrea să vadă farfuriile, atunci „**porunceşte strașnic**", adverbul subliniind variaţia stărilor sufleteşti ale eroului; d. Lefter a devenit deodată stăpînul, zbirul: ordonă, urlă.

Cînd d. Lefter pleacă să descopere pe chivuţe, în trăsură merg numai **domni: D. Lefter, d. căpitan Pandele, d. Comisar**, fixîndu-l pe erou în ambianţa lui normală.

Preocupat de om, Caragiale aici este zgîrcit în descrieri de natură. Cocioaba chivuților are două note descriptive: una vizuală — „stă într-un peș", și una olfactivă — „miroase strașnic a carne cu prune", iar mai departe: „generosul miros de pe vatră"...; autorul acordă cadrului numai elementele strict necesare desfășurării acțiunii.

Portretul d-lui Lefter, cel de la sfîrșitul nuvelei, este redat tot prin cuvinte sugestive: „un bătrînel intrat la apă și scofîlcit", care nu mai are nimic din aroganța de la început. Locuțiunea: intrat la apă, sugerează și vîrsta, dar mai ales consumarea interioară a omului obsedat de o idee.

În continuarea lecției, s-a trecut apoi la părțile în care d. Lefter se prezintă direct în fața noastră, prin dialoguri, întrebări sau răspunsuri, care-i scot în evidență și alte trăsături.

Față de consoarta sa zice: „Așa sînt eu galant, cocoană!" sau „destul, nenorocito!" la începutul nuvelei, cînd energia nu i s-a consumat, manifestîndu-și aroganța și brutalitatea față de soție, caracteristice acestui soi de bărbați, prin cuvinte auzite la cafenea.

Cînd d. Lefter merge la chivuțe și o cercetează pe Țîca, vorbirea lui este întocmai ca a comisarului din „Proces-Verbal", care-l face pe Caragiale unic în literatura noastră. Dl. Lefter vorbește atunci o limbă falsificată și denaturată printr-o sintaxă ce nu aparține poporului:

> „— N-ai fost tu... în str. Pacienței nr. 13, la madam' Popescu, madam' Lefter Popescu, o damă înaltă subțirică, frumoasă, oacheșe, casele ale verzi cu geamlîc, care are o aluniță cu păr d'asupra sprîncenii din stînga și se poartă legată la cap cu roșu?"...

Analiza frazelor, în care se amestecă descrierea casei cu portretul cucoanei, descrierea farfuriilor cu a jachetei, arată și confuzia intelectuală din capul eroului, și impresia pe care vrea s-o facă chivuților.

La sfîrșitul lecției, ca la toate lecțiile mele, am cerut elevelor să spună dacă mai au vreo nedumerire. Mi s-a pus întrebarea: dacă Caragiale a pus în gura personajelor sale o limbă stîlcită, mai este el oare creator de limbă?

Întrebarea este logică și presupunea că elevele n-au trecut cu ușurință peste problemele de limbă ce se ridică din studierea operei lui Caragiale.

Răspunsul meu a stabilit că, în viața sa, Caragiale n-a auzit absolut toate cuvintele sau expresiile pe care le-a pus în gura personajelor sale, dar că i-au fost deajuns unele din ele sau cele mai multe pentru ca spiritul său creator să facă concurență limbii vii; că el este creator de limbă tocmai prin faptul că a prins aspecte ale limbii vii, vorbite de o anumită categorie de indivizi, din care și-a făcut un instrument poetic, după cum Creangă și-a făcut un instrument poetic din limba vorbită de țăranii din Humulești.

Am arătat atunci că foarte multe din expresiile caragialești au pătruns în limba vie — a celor ce-l cunosc pe Caragiale din citit sau din auzite, ceea ce întărește ideea că el a contribuit la îmbogățirea limbii vii.

Am încheiat lecția cu concluzia că toate aceste stîlciri de limbă, acea sintaxă gramaticală greșită, folosită de personajele lui Caragiale, reprezintă o epocă: cea de la 1880, cînd capitalismul își consolida pozițiile.

★

Pentru ca lecțiile de acest fel să ducă la rezultatele așteptate, adică să formeze la elevi priceperi și deprinderi legate de cunoașterea limbii operelor literare, profesorul nu trebuie să piardă din vedere, ca la orice lecție de literatură — și nu numai la elevii mari — să se arate frumusețea limbii, adică ceea ce e valabil în limba folosită de fiecare scriitor.

Măiestria artistică a unui mare scriitor, în ceea ce privește exprimarea conținutului prin imagini poetice nu poate fi înțeleasă și gustată de elevi, dacă ei nu au exercițiu și din clasele V—VII.

Pentru a ajunge la scop, în asemenea lecții trebuie să se aibă în vedere următoarele elemente indispensabile:

a) Profesorul trebuie să fie bine pregătit și în continuă pregătire, în așa fel, ca oricînd să poată răspunde setei de cunoaștere a elevilor.

b) Elevii să aibă o bogată lectură în afară de clasă, planificată și susținută, să cunoască majoritatea operelor marilor scriitori, pentru a-și face o idee de vocabularul folosit, de varietatea, noutatea și deci de valoarea acestuia.

c) Profesorul trebuie să oblige pe elevi să aibă caiet vocabular, în care să-și noteze cuvîntul îmbinat în expresii, ca de exemplu: **se sperie gîndul; biruit-au gîndul; este inimii durere** (Miron Costin), **mișcătoarea mărilor singurătate; mișcătoarele cărări; sure văi de haos** (Eminescu); **codri merei** (Sadoveanu) etc.

O condiție fără de care nu se poate realiza dorința ca elevii să-și însușească pe deplin problemele privitoare la frumusețea limbii operelor literare este continuitatea profesorului la catedră.

De asemenea comportarea profesorului în clasă, ținuta corectă, vorbirea îngrijită și elegantă, trebuie să constituie un exemplu pozitiv pentru elevi, să contribuie la educația multilaterală a acestora.

DIN REALIZĂRILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN ȘCOLILE DIN REGIUNEA CLUJ

Membrii corpului didactic din regiunea Cluj sînt pătrunși de importanța cerințelor exprimate în Hotărîrile celui de al II-lea congres al P.M.R. cu privire la legarea cunoștințelor teoretice de munca practică. Această afirmație se sprijină pe rezultatele bogate și variate obținute în școlile de toate gradele, în ce privește realizarea învățămîntului politehnic în școala noastră. De sigur, nu putem susține că învățămîntul politehnic s-a realizat deplin în școlile din regiunea Cluj, dar faptele ne demonstrează că tot mai multe cadre didactice devin adepții și susținătorii acestuia.

Prima școală cu caracter experimental a luat ființă în anul școlar 1955/56 (școala medie nr. 6 din Cluj). Profilul ei cuprindea lucrări practice în atelierul școlar de tîmplărie, lăcătușerie și lucrări cu caracter agricol pe lotul școlar. (Rezultatele primului an de experiență sînt descrise de prof. Popa Valer, în Revista de pedagogie nr. 10/1956). În anul școlar următor numărul școlilor medii experimentale a crescut la zece. (În principalele centre ale regiunii: Turda, Cîmpia Turzii, Dej, Zalău și Cluj), pentru ca în anul școlar curent, să ajungă la 16 (ceea ce reprezintă 50% din numărul total al școlilor medii) și a început să se extindă și la unitățile de 7 ani. Astfel, în orașul Cluj, la 8 școli de 7 ani s-au introdus lucrările practice de atelier.

De la început, efectuarea lucrărilor practice s-a organizat în trei direcții: a) practica în atelierele școlare (cazul cel mai frecvent); b) practica în atelierul școlilor profesionale (școala medie din Cîmpia Turzii, unele școli medii din orașul Cluj); c) practica direct în producție (școala de 7 ani din Ilva Mare, raionul Năsăud). Experiența școlii medii din Cîmpia Turzii, care a obținut pînă acum cele mai bune rezultate, organizînd lucrări practice în atelierele școlii profesionale de pe lîngă Uzinele „Industria sîrmei", ne-a arătat că elevii-ucenici, de aceeași vîrstă cu elevii școlilor de cultură generală, acționează ca element stimulator.

În acest sens, regiunea Cluj dispune de largi posibilități, însă transformarea acestora în realitate, fac necesare pe de o parte, un efort susținut din partea școlilor de cultură generală, iar pe de altă parte, înțelegere din partea școlilor profesionale.

Ca rezultat al activității elevilor din aceste școli trecem în revistă lista obiectelor confecționate: figuri și corpuri geometrice din tinichea sau din sîrmă; instrumente de măsurat, obiecte simple; obiecte complexe (turbină, cuptor de gătit — tip jucărie —, ciocane de diferite mărimi). Lista obiectelor se poate lungi și se pot indica și cifre care exprimă cantitatea. (S-au produs peste 100 ciocane, circa 30 bricege, 16 lacăte). Prin date asemănătoare se ilustrează și activitatea din atelierul de tîmplărie. Apreciem că școala medie din Cîmpia Turzii și școala medie nr. 1 din Cluj, au obținut pînă acum rezultatele cele mai bune.

Alt domeniu care oglindește realizarea unor numeroase elemente de învățămînt politehnic îl constituie activitatea pe loturile școlare. Această activitate s-a putut extinde

datorită dotării școlilor, în proporție de 65—70%, cu terenuri școlare de către organele locale. Sînt demne de amintit, în această privință, pentru activitatea intensă și variată, precum și pentru legătura lor cu populația locală: școala medie nr. 2 din Cluj, care are organizat un lot școlar experimental cu culturi diferite și comparative, precum și o seră prevăzută cu plante indigene și străine; școala de 7 ani din Someș-Odorhei, raionul Jibou, care are un lot școlar cu diferite culturi, plantat cu 60 pomi, cu 200 butași de vie și păstrează o strînsă legătură cu țăranii colectiviști din comună; școala medie din Baia de Arieș, raionul Cîmpeni, care, alături de experimentarea însămînțării porumbului în pătrat, a introdus un colț cu „sistematica lumii vegetale" pe familii de flori (această școală a distribuit și cetățenilor circa 3000 răsaduri, pentru a căror cultivare și îngrijire dă îndrumări științifice); școlile de 7 ani din Ilva Mare, raionul Năsăud, și din Letca, raionul Jibou, au organizat loturi pomicole și pepiniere, cointeresînd populația și pe elevi prin distribuire de puieți. În aceeași ordine de preocupări se mai pot menționa: școala de 7 ani din comuna Ileanda, raionul Dej, apoi aceea din comuna Teaca, raionul Bistrița; din Moldovenești, raionul Turda etc. În toate școlile amintite, întîlnim preocupări intense pentru promovarea metodelor noi de cultivare a plantelor și de transformare a naturii lor.

Vorbind despre lucrările practice de lăcătușerie și tîmplărie precum și pe lotul școlar, ne interesează nu numai rezultatele obținute, ci mai ales calea prin care s-a ajuns la ele. Sub acest din urmă aspect, activitățile practice sînt deficitare și mult rămase în urmă. Goana după rezultate practice concrete — chiar lăudabile — a îngustat adesea cîmpul de acțiune al științei în procesul muncii — a depărtat practica de știință. Așa se explică de ce, deși au lucrat la menghină timp de un an de zile, majoritatea elevilor nu pot rezolva complet problema: ce este menghina, ce cunoștințe de fizică sînt aplicate în construirea și funcționarea ei, de ce ea dă cîștig de forță. Sau, deși elevii execută corect altoirea și efectuează polenizarea artificială, totuși nu-și dau seama de rațiunea științifică și de mecanismul acestor procedee. (Afirmația aceasta se sprijină pe faptele obținute într-o cercetare întreprinsă de noi, în legătură cu problema politehnizării). Or, aceasta constituie o piedică în formarea orizontului politehnic, atît pe plan teoretic (înțelegerea producției), cît și pe plan practic (formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în producție).

Alături de rezultatele mai sus arătate, se impun atenției consecințele acestor activități pentru formarea profilului moral al elevilor. Asemenea calități ca: cinstea, spiritul de muncă în colectiv, încrederea în propriile forțe, obișnuința de a depune eforturi pentru învingerea greutăților, interesul și dragostea pentru muncă etc., cresc organic în procesul muncii practice-creatoare.

Realizările întîlnite la școlile în care încă nu s-au introdus lucrările practice, demonstrează că planul de învățămînt, programa școlară și organizarea învățămîntului, cuprind multe posibilități pentru politehnizare, dar, depinde de spiritul de inițiativă, de elanul și dragostea de muncă a cadrelor didactice, care nu precupețesc nici timpul, nici odihna pentru a da viață posibilităților existente. Ne referim aici, cu deosebire la școala de 7 ani nr. 14 din Cluj, care prin muncă proprie și-a înjghebat un atelier de lăcătușerie, în cadrul căruia membrii cercului de fizică au confecționat aproape toată aparatura necesară demonstrării experiențelor; tot aici s-a organizat o turnătorie etc.

Spre concluzia exprimată mai sus ne conduc, de asemenea, și rezultatele obținute prin activitatea desfășurată de elevi în cadrul cercurilor științifice și mai ales tehnice: cercul foto, cercul de telegrafiști și cercul electro-tehnic de la Institutul pedagogic pentru învățători din Cluj, în care profesorul emerit Ștefan Man a realizat radioficarea întregii clădiri; cercul de fizică și chimie de la școala medie nr. 2 din Cluj, condus de profesoara fruntașă Eugenia Tarangul (la care amintim ca realizări deosebite construirea unui model de uzină pentru producerea acidului clorhidric — în stare de funcționare (și organizarea unei stațiuni meteorologice). Cercurile organizate de prof. Iosif Viehmann din Năsăud se impun de asemenea atenției, prin varietatea și bogăția conținutului activității: cercul de împăieri, laboratorul, societatea științifică, colțul naturii vii (grădina zoologică), cercul foto, realizarea unei strînse legături cu întreprinderile productive și întocmirea de tabele cuprinzînd fazele procesului tehnologic al producției. Se cuvine să mai amintim și activitatea practică variată desfășurată la Casa pionierilor din Cluj.

În fine, am dori să scoatem în evidență un element nou care începe să se închege în procesul predării și care are o mare însemnătate pentru realizarea cerințelor învă-

țămîntului politehnic; este vorba de organizarea predării pe baze de sisteme de lecții sau repetarea unor capitole în fața mașinii (a strungului de exemplu).

Piedica principală pentru realizarea deplină a învățămîntului politehnic o constituie neînțelegerea problemei de către unele cadre didactice sau înțelegerea ei greșită, iar, decurgînd de aici, lipsa de preocupare sau orientarea nejustă a activităților metodice și practice, precum și considerarea metodelor ca avînd un caracter static.

★

Pentru mersul înainte pe calea politehnizării au o mare valoare germenii care au început să încolțească pe un teren sănătos: schimbări produse în mentalitatea oamenilor (a profesorilor, a elevilor și părinților), care au ajuns să înțeleagă că o pregătire completă face necesară cunoașterea muncii practice cu uneltele și mașinile. Această schimbare se produce numai paralel cu succesele dobîndite la lucrările de atelier. Printre școlile din această categorie se numără, în primul rînd, școala medie din Cîmpia-Turzii, care desfășoară activitatea în atelierele școlii profesionale (de pe lîngă Uzinele „Industria Sîrmii").

Respectarea intereselor variate ale elevilor în organizarea lucrărilor practice de atelier, are o valoare însemnată pentru succesul activității. Această cerință pedagogică este deplin înțeleasă de unii profesori-maiștrii. Ne referim la tov. Gligor V. de la școala medie din Cîmpia Turzii care alege (pentru confecționat) obiecte diferite, în funcție de preocupările apropiate fetelor sau băieților, obiecte care necesită întreubințarea acelorași unelte.

Pentru familiarizarea cu producția modernă, recunoaștem valoarea superioară a procedeului comparativ, concretizat în raportarea activității și rezultatelor obținute în atelier la activitatea și rezultatele obținute în întreprinderi, prin munca mecanizată, semiautomată sau automată cu ajutorul mașinilor perfecționate. Acest procedeu este judicios folosit în școala medie nr. 1 Cluj. Folosirea lui ajută la înțelegerea corectă a unor noțiuni abstracte ca: „randament", „productivitatea muncii", „diviziunea muncii", „calitatea producției", „rebut" etc.

Un alt element nou, pe care-l înregistrăm, constă în înțelegerea faptului că stadiul cînd profesorii se limitau numai la demonstrare în cadrul lecțiilor este depășit, crescînd greutatea specifică a lucrărilor de laborator, a cercurilor tehnice, a lucrărilor practice în atelier și pe lotul experimental, a excursiilor și vizitelor în producție, a confecționării materialului didactic prin mijloace proprii și a organizării laboratoarelor și cabinetelor școlare.

Toate aceste elemente noi sînt mărturie că începe să se contureze o atitudine activă, plină de răspundere pentru viitorul școlii românești și pentru educarea comunistă a tineretului din patria noastră.

TEODOR GAL

ASPECTE ALE COLABORĂRII DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE

Mărețele realizări obținute de oamenii muncii din patria noastră, pe drumul construirii socialismului, ridică tot mai mult și mai accentuat problema creșterii și educării copiilor și tineretului — cetățenii de mîine — care trebuie să continuie cu pricepere și elan acest drum măreț.

Alături de școală, care rămîne factorul de bază în educație și izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului, un rol important în formarea cetățeanului nou, de care are nevoie țara noastră, îi revine familiei. Întemeiată pe dragostea adevărată și avînd ca linie de conduită principiile sănătoase ale moralei comuniste, familia devine azi un colaborator apropiat al școlii și un factor important în educația tineretului.

În cele ce urmează voi căuta să redau o serie de aspecte care să oglindească colaborarea dintre școala noastră de azi și familie în orașul Timișoara.

Pe baza experienţei pozitive a pedagogilor din ţara noastră şi a experienţei pedagogilor sovietici, învăţătorii şi profesorii din oraşul nostru şi din regiune au pus un accent din ce în ce mai mare pe colaborarea cu părinţii, în toate problemele pe care le urmăreşte şcoala.

Ca în orice problemă importantă şi în munca de educaţie este nevoie de organizare şi de o temeinică documentare şi mai ales de multă dragoste şi perseverenţă pentru ajungerea scopului urmărit.

Pentru a se arăta necesitatea şi formele de colaborare dintre şcoală şi familie, cadrele didactice au ţinut consfătuiri cu părinţii, la începutul anului şcolar, prelucrînd toate îndatoririle şi sarcinile mai importante ce le au părinţii pentru a veni în sprijinul muncii din şcoală. Cerinţele faţă de elevi şi procedeele folosite de familie şi şcoală în diferite împrejurări din viaţa copiilor şi a tinerilor, trebuie să fie unice. Nu se pot lua două feluri de măsuri şi nu se pot urma două căi în educaţia copiilor.

Pedagogul trebuie să ţină seama în munca sa de mediul din care vine copilul, de condiţiile în care creşte şi învaţă, iar pentru părinţi e necesar să ştie ce urmăreşte şcoala şi deci, ce acţiuni să sprijine.

Pentru a ţine seama de toate acestea, paralel cu munca de cunoaştere a mediului în care-şi duc viaţa elevii, efectuată prin vizite la domiciliu, este necesară o lămurire permanentă şi organizată a părinţilor. Făcînd parte din diferite sectoare de activitate, majoritatea părinţilor cunosc prea puţin principiile pedagogice şi folosesc şi mai puţin metode potrivite de educaţie. Pedagogului îi revine sarcina de a-i îndruma. Acest lucru a fost făcut la multe unităţi şcolare prin lectoratele pentru părinţi. Iată cîteva din lecţiile ţinute aici: **„Regimul de zi al elevilor“, „Despre recompense şi pedepse“, „Importanţa excursiilor şcolare“** etc.

La majoritatea lectoratelor s-au prelucrat povestiri din **„Cartea pentru părinţi“** de A. S. Makarenko şi urmează să se mai discute în aceste şedinţe sau convorbiri următoarele teme: **Prelucrarea şi popularizarea cărţilor apărute în ajutorul părinţilor; Educaţia şi deprinderile sanitare; Probleme legate de învăţămîntul politehnic; Participarea elevilor la muncile de folos obştesc; Controlul riguros al preocupărilor extraşcolare ale elevilor; Puterea exemplului familiei asupra disciplinei elevului; Lecturile particulare ale elevilor; Regimul special în perioada tezelor şi examenelor** etc.

Prin aceste forme de legătură cu familia, prof. Sîrbovan Gh. de la Şcoala medie nr. 2 a reuşit să-şi cunoască mai bine elevii, să atragă sprijinul părinţilor, asigurînd astfel o frecvenţă regulată şi o situaţie mai bună la învăţătură şi disciplină a elevilor.

La multe şcoli, cum este de exemplu Şcoala medie ur. 3, comitetele de părinţi au contribuit la îmbunătăţirea frecvenţei şi a disciplinei, prin vizitele făcute la anumiţi elevi de către membrii comitetelor de părinţi. În majoritatea cazurilor, atunci cînd aceste vizite sînt bine pregătite şi bine organizate dau rezultate foarte bune.

Pedagogii au datoria să preîntîmpine orice greutăţi ce se ivesc în munca cu părinţii.

În această privinţă este demnă de reţinut metoda folosită de tov. Vasiliu Maria, învăţătoare emerită de la Şcoala elementară de 7 ani nr. 15. Observînd că o bună parte din părinţi nu ţin seama de îndrumările date de profesori şi că atunci cînd considerau că ajută copiilor la pregătirea temelor şi a lecţiilor, dădeau copiilor îndrumări greşite şi foloseau metode învechite, învăţătoarea i-a lămurit pe părinţi de necesitatea muncii independente a elevilor în întocmirea temelor şi pregătirea lecţiilor pentru şcoală.

La Şcoala medie nr. 5, părinţii au însoţit grupul de elevi care s-a deplasat la fabrica Ocskó Teréz, pentru a felicita muncitorii acestei fabrici cu ocazia zilei de 7 Noiembrie. Aici elevii au prezentat un frumos şi bogat program artistic. În felul acesta părinţii au cunoscut încă un aspect al activităţii copiilor lor şi s-au simţit mai legaţi de şcoală şi de întreprinderea care o patronează.

La Şcoala medie nr. 7, care se situează printre şcolile fruntaşe la învăţătură şi disciplină, se obişnuieşte să se ţină la unele clase mai mari, cînd este o situaţie deosebită, în faţa părinţilor, a profesorilor clasei, a elevilor şi a conducerii şcolii, analiza rezultatelor obţinute pe un trimestru sau mai puţin în cadrul adunărilor cu părinţii.

La un număr mare de şcoli părinţii sînt atraşi în munca educativă, în pregătirea şi desfăşurarea serbărilor organizate cu elevii. Părinţii elevilor de la Şcoala medie nr. 9 din oraşul Timişoara şi de la Şcoala elementară de 7 ani din comuna Gearmata, raionul Timişoara, au fost antrenaţi la pregătirea excursiilor organizate în ţară cu elevii în timpul vacanţei de vară.

O metodă folosită cu bune rezultate de către Şcoala medie nr. 2 cu limba de predare germană din oraşul Timişoara este revista şcolii care apare trimestrial. Revista este de uz intern. Ea cuprinde analiza situaţiei la învăţătură a elevilor cu note slabe pe trimestrul respectiv, oglindeşte acţiunile mai importante la care a participat şcoala, cîteva articole cu material pentru îndrumarea părinţilor, cît şi darea de seamă a activităţii comitetului de părinţi. Folosind acest mijloc, şcoala a format un colectiv de părinţi, care sprijină toate acţiunile iniţiate în decursul anului şcolar şi a reuşit să îmbunătăţească situaţia la învăţătură a elevilor de la un trimestru la altul.

Printre multiplele şi variatele forme de colaborare dintre şcoală şi familie, vizitele la domiciliul elevilor trebuie să se bucure de toată atenţia. Organizate pe baza unui plan amănunţit şi bine întocmit, ele sînt de un real folos pentru munca diriginţilor, care prin acest mijloc au posibilitatea să cunoască elevii şi să-şi completeze cu date utile şi reale caietul de diriginte.

Făcînd vizite la domiciliul elevilor din clasa a VIII-a B, la care este dirigintă prof. Spiridon Tulea, de la Şcoala medie nr. 5, a culeş date foarte preţioase pentru munca ei. Astfel a putut constata că eleva O. are părinţii despărţiţi şi singură mama ei trebuie să se îngrijească de cele două fete pe care le are la şcoală; eleva B. îşi face lecţiile în bucătărie, iar tatăl este bolnav de T.B.C.; elevul G. se joacă tot timpul în curtea casei, nefiind supravegheat de către părinţi etc. Toate acestea au fost notate şi au fost aduse la cunoştinţa celorlalţi profesori ai clasei, pentru a ţine seama de ele atunci cînd se ocupă de aceşti elevi şi pentru a lua măsuri de ajutorarea lor la învăţătură.

Intenţionat am lăsat la urmă problema sprijinului material pe care-l pot da părinţii şcolii, deoarece mulţi directori de şcoală pun această problemă în mod nejust, pe primul plan.

Desigur, că o bună parte din părinţi socotesc şcoala ca pe o a doua casă a copiilor lor şi deci o ajută cu aceeaşi dragoste, dar şi în această privinţă, rolul principal îl au tot pedagogii.

La Şcoala de 7 ani nr. 15, un colectiv format din părinţii elevilor, constatînd lipsa materialului didactic, a confecţionat numeroase planşe cu figuri din abecedar, cu scheme din poveşti pentru copii, executîndu-le în culori. Aceste planşe au uşurat mult predarea şi au contribuit la buna însuşită a lecţiilor. Tot la această şcoală, cu ajutorul părinţilor a luat fiinţă o cantină şi o sală de meditaţii pentru copiii care au amîndoi părinţi în producţie, contribuindu-se astfel la îmbunătăţirea frecvenţei şi la ajutorarea copiilor la învăţătură.

La Şcoala de 7 ani nr. 8, părinţii s-au grupat pe colective după ocupaţie şi în timpul lor liber ajută şcoala la mici reparaţii de zidărie, tîmplărie, lăcătuşerie etc., astfel că localul acestei şcoli este în tot timpul în perfectă stare.

Formele prin care se menţine colaborarea dintre şcoală şi familie sînt multiple şi depind de conducătorii şcolilor şi de ceilalţi pedagogi. Dacă aceste forme sînt o realitate sau rămîn numai teorie fără aplicare, aceasta ne-o dovedesc rezultatele obţinute la şcoală.

În oraşul nostru s-au obţinut însemnate realizări şi cu ocazia schimbului de experienţă dintre comitetele de părinţi şi directorii de şcoli din Timişoara, organizat la Şcoala medie nr. 9. Învăţămintele trase la consfătuirea care a avut loc cu această ocazie se aplică de majoritatea pedagogilor şi ele vor da rezultate din ce în ce mai bune în oraşul nostru.

ATANASIE COJOCARU
Timişoara

CONTRIBUŢII ALE PROFESORILOR DE ISTORIE LA EDUCAREA PATRIOTISMULUI SOCIALIST LA ELEVI

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist formează una din sarcinile de seamă ale cadrelor didactice care muncesc în învăţămîntul nostru de orice grad. Şcoala noastră trebuie să crească adevăraţi patrioţi, ataşaţi regimului nostru, clasei muncitoare, partidului, capabili să lupte pentru construirea socialismului şi la nevoie să-şi jertfească şi viaţa pentru apărarea patriei.

Un rol deosebit de important, în realizarea educaţiei patriotice, îl are profesorul de istorie căruia obiectul ce-l predă — indiferent de clasă — îi oferă multiple posibilităţi. Munca lui şi exemplul său personal determină în foarte mare măsură orientarea ideologică şi politică a elevilor şi implicit, sentimentele de patriotism care se exteriorizează în timpul şcolarităţii prin activitatea lor. Pentru a dezvolta la elevi sentimentul dragostei de patrie, profesorul trebuie să creeze situaţii psihologice care să provoace emoţii adînci în sufletul elevilor faţă de patrie, prin cunoaşterea locului natal, frumuseţilor naturii patriei noastre, trecutului de luptă al poporului muncitor, realizărilor regimului nostru de democraţie populară, cultura, arta poporului etc. Sentimentele de adevărat patriotism apar şi ca rezultat al admirării măreţelor fapte patriotice săvîrşite de masele populare, de diferite personalităţi istorice sau prin participarea directă a elevilor la diferite acţiuni ale vieţii sociale.

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist implică educarea lor şi în spiritul internaţionalismului proletar. Prin aceasta îi determinăm pe elevi încă de pe băncile şcolii să iubească pe oamenii muncii, indiferent de naţionalitate.

De sigur, profesorul de istorie realizează educaţia elevilor, în primul rînd, prin predarea obiectului său de pe poziţiile marxist-leniniste, cu căldură şi ataşament faţă de poporul muncitor. Pe lîngă aceasta, el mai are posibilitatea să organizeze vizite la monumente istorice, muzee, care adăpostesc urme ale vieţii materiale şi ale luptei duse de popor de-a lungul veacurilor, excursii cu caracter istoric etc.

O importanţă mare prezintă în realizarea educaţiei elevilor şi folosirea elementelor de istorie locală.

În oraşul Cluj, în care trăiesc şi luptă împreună pentru cauza socialismului, romîni, maghiari şi alte naţionalităţi, s-au obţinut realizări frumoase în acest domeniu. De exemplu, profesorii de istorie de la Şcoala medie nr. 5 cu limba de predare romînă şi de la Şcoala medie nr. 1 cu limba de predare maghiară, au experienţă bogată în folosirea elementelor de istorie locală pentru instruirea şi educarea elevilor lor. Este demnă de remarcat colaborarea lor în cadrul cercurilor pedagogice pentru studierea în comun a anumitor probleme de specialitate şi schimb de experienţă în pregătirea lecţiilor. Ei au muncit în comun pentru a cunoaşte trecutul istoric al oraşului Cluj în vederea folosirii rezultatelor cercetărilor întreprinse în cadrul lecţiilor.

În activitatea lor din acest domeniu se disting mai multe etape:

— cunoaşterea izvoarelor (opere, documente, tablouri etc.), care vorbesc despre trecutul oraşului şi a locuitorilor săi;

— vizitarea monumentelor şi a locurilor istorice aflate pe cuprinsul oraşului;

— studierea şi prelucrarea materialului adunat în vederea selecţionării lui pentru a fi folosit la lecţii şi alte activităţi.

Asistînd la lecţiile acestor tovarăşi ne-am dat seama că ei se străduiesc să creeze situaţii psihologice care să impresioneze pe elevi şi să-i determine să retrăiască anumite evenimentele din trecut. Materialele de istorie locală strînse de ei le folosesc pentru îmbogăţirea lecţiilor în vederea realizării educaţiei patriotice.

La sfîrşitul anului şcolar trecut aceşti tovarăşi au căutat ca o serie de elemente ale istoriei locale să fie sistematizate şi completate pentru elevi prin vizitarea unor monumente şi locuri istorice din oraş. Colaborarea în muncă a acestor tovarăşi a ieşit şi mai mult în evidenţă cu ocazia desfăşurării vizitei la monumente, care s-au efectuat în felul următor:

Cei doi profesori s-au întîlnit cu grupul de elevi în curtea Şcolii medii nr. 5, care se află în locul unde odinioară se întindea vechea Napocă. Aici profesorii au povestit elevilor despre trecutul îndepărtat al acestei aşezări omeneşti şi despre viaţa dacilor, vechii locuitori ai acestor meleaguri. Au insistat apoi asupra dezvoltării acestei

așezări în timpul stăpînirii și după retragerea romanilor din Dacia, amintind elevilor despre urmele materiale ale orînduirii primitive și sclavagiste care au fost văzute de ei încă în cursul anului, cu ocazia vizitării muzeului arheologic.

Pentru a vedea monumentele istorice care ni s-au păstrat din diferitele secole și studierea cărora contribuie la cunoașterea vieții locuitorilor orașului de-a lungul secolelor, grupul de elevi însoțiți de profesorii lor s-au deplasat la aceste monumente. Traseul urmat a fost stabilit firește, mai înainte, fiind întocmit în așa fel ca vizitarea monumentelor să dea prilej profesorilor să scoată în evidență momentele mai importante ale dezvoltării orașului din orînduirea feudală și pînă în zilele noastre. Oprindu-se pe teritoriul vechii cetăți, profesorii au reamintit elevilor cunoștințele cîștigate în timpul anului, arătîndu-le că la sfîrșitul migrațiunii popoarelor pe teritoriul Transilvaniei, deci și a orașului Cluj, s-au așezat maghiarii, mai apoi sașii — conviețuind cu românii.

Monumentele au fost vizitate cu mult interes de către elevi, iar profesorii le-au dat explicații în legătură cu trecutul istoric al monumentelor, subliniind evenimentele care se leagă de ele, stilul în care au fost construite, felul în care unele au fost renovate, și grija pe care o poartă față de ele statul nostru de democrație populară.

Orașul Cluj este bogat în monumente istorice, unele din ele fiind de foarte mare valoare artistică și istorică. Vizitarea lor a creat elevilor stări psihologice favorabile retrăirii anumitor evenimente istorice și evocării unor fapte din trecutul de luptă al maselor populare.

Cu ocazia vizitării acestor monumente istorice, profesorii au urmărit adîncirea educației patriotice a elevilor. Pentru aceasta a subliniat munca depusă de masele populare indiferent de naționalitate pentru construirea și dezvoltarea orașului. Acesta a fost împodobit cu palate la care uneori oamenii de jos au muncit decenii de-a rîndul, pentru ca exploatatorii să poată adăposti multe bogății adunate prin exploatarea nemiloasă a poporului. Profesorii au scos în evidență lupta comună a maselor populare din acest oraș, de-a lungul secolelor, îndreptată împotriva exploatatorilor. Ei au arătat elevilor că lupta aceasta în Cluj a cunoscut momente înălțătoare. Astfel, în 1437 iobagii români și maghiari răsculați împotriva asupririi nobililor și bisericii catolice, au fost ajutați de păturile de jos a locuitorilor din oraș. Profesorii au subliniat și alte evenimente, oprindu-se în deosebi la perioada cînd s-a format burghezia naționalităților ce locuiau aici. Ei au arătat politica de învrăjbire națională dusă de burghezie care urmărea menținerea exploatării maselor populare pentru a-și asigura profitul maxim. Înainte de 1918 burghezia maghiară a căutat să domine celelalte burghezii, iar după 1918 burghezia română a dus aceeași politică. Burgheziile naționale în realizarea intereselor lor, au urmărit să abată masele populare de la lupta de clasă împingîndu-le spre lupta națională.

Grupul de elevi a vizitat mai multe monumente și locuri istorice care ne amintesc de lupta clasei muncitoare. Profesorii au scos în evidență lupta comună dusă de muncitorii clujeni, fără deosebire de naționalitate, sub conducerea P.C.R., pentru eliberarea de sub exploatarea burghezo-moșierimii.

Urmărind dezvoltarea orașului de-a lungul secolelor, elevii au văzut cum se construiește astăzi o societate nouă, cea socialistă, care păstrează și ceea ce a fost progresist în trecut. Alături de monumentele istorice vechi se ridică altele noi, alături de palate, foste proprietăți ale exploatatorilor, se ridică nenumărate blocuri muncitorești și în locul atelierelor mici se ridică azi uzine și fabrici, proprietate a întregului popor.

Felul cum acești profesori au pregătit vizitarea monumentelor istorice din Cluj, felul cum s-a desfășurat vizita, faptul că elevii români și maghiari au plecat împreună sub conducerea profesorilor lor să cunoască trecutul și lupta comună a acestor naționalități, precum și sublinierile profesorilor, considerăm că au adus o contribuție însemnată la educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar. Acesta este un început bun, demn de urmat și de alți profesori de istorie.

Nu ne putem însă limita numai la aceste exemple. Sînt și alți profesori care depun eforturi serioase și obțin rezultate bune în educarea patriotismului socialist. Serbările care ne amintesc de mari evenimente din viața țării noastre sînt alt prilej prin care profesorul de istorie contribuie la educarea patriotismului socialist.

În nenumărate școli din orașul nostru se organizează serbări la care contribuie atît elevii români cît și elevii maghiari cu ceea ce este mai frumos din creațiile ar-

tistice ale poporului şi nu rare ori se văd creaţii ale poporului romîn executate de maghiari şi invers. Aceasta este încă o dovadă a respectului şi a aprecierii faţă de creaţiile populare. Este unul din exemplele care ne dovedeşte ataşamentul şi dragostea locuitorilor acestei ţări, indiferent de naţionalitate, faţă de patria comună.

Este de remarcat activitatea colectivului de profesori şi elevi de la Şcoala medie nr. 7 cu limba de predare maghiară şi Şcoala medie nr. 5 cu limba de predare romînă care muncesc pregătindu-se în comun pentru serbarea cu ocazia căreia se va acorda „nume" acestor şcoli. Elevii noştri observă cum părinţii lor romîni, maghiari şi de alte naţionalităţi lucrează împreună pentru construirea socialismului. Elevii, încă de pe băncile şcolii, trebuie să urmeze exemplul părinţilor lor. Manifestările ce le organizează în comun Şcoala medie nr. 5 şi 7 sînt o dovadă grăitoare în acest sens. Exemplul lor trebuie urmat şi de profesorii şi elevii altor şcoli.

VASILE POPA şi IOSIF PATAKI
I. I. P. C. D. Cluj

CU PRIVIRE LA «PROIECTUL DE PROSPECT» PENTRU ISTORIA PEDAGOGIEI ÎN R. P. R.

MIRCEA ŞTEFAN
Lector la Universitatea „C. I. Parhon"
Bucureşti

O istorie a pedagogiei romîneşti, scrisă în spirit ştiinţific — iată un vechi deziderat de a cărui realizare ne apropiem. Cultura socialistă, calitativ nouă, care se dezvoltă pe baza relaţiilor sociale noi, este indisolubil legată, în toate sectoarele ei — inclusiv cel pedagogic — de progresele culturale din trecut. Moştenirea trecutului, prelucrată în mod critic, ne dă un ajutor substanţial în rezolvarea problemelor prezentului. Avem nevoie de o istorie a pedagogiei romîneşti care să constituie pe de o parte un izvor al teoriei şi practicii noastre pedagogice, pe de altă parte un mijloc de educare a cadrelor didactice în spiritul dragostei de patrie şi al prieteniei între popoare, în spiritul ataşamentului pentru munca didactică. O asemenea istorie a pedagogiei romîneşti, care să valorifice vechile noastre tradiţii progresiste în domeniul pedagogiei, a devenit astăzi posibilă datorită acumulării unui mare număr de studii valoroase, alcătuite în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice, al catedrelor de pedagogie din învăţămîntul mediu şi superior, publicate de Editura de stat didactică şi pedagogică, în paginile Revistei de pedagogie, în Gazeta învăţămîntului etc. Prospectul publicat, prezintă o sinteză a rezultatelor obţinute pînă acum în cercetările din acest domeniu.

Astfel privit, prospectul trebuie considerat o încercare meritorie de a îmbrăţişa un conţinut foarte bogat şi de a-l sistematiza după criterii ştiinţifice. Este vizibil şi constituie un merit efortul de a lega dezvoltarea pedagogiei în diferite etape, de condiţiile istorice din ţara noastră. Trebuie semnalat, ca un aspect pozitiv, felul în care dezvoltarea învăţămîntului se împleteşte, în diferite capitole, cu dezvoltarea gîndirii pedagogice. În sfîrşit, preţuim faptul că pentru prima oară învăţămîntul romînesc este privit în împletirea sa, de-a-lungul veacurilor, cu învăţămîntul naţionalităţilor conlocuitoare.

O nedumerire ne-o dreşteaptă denumirea de „manual", pe care proiectul o atribuie de mai multe ori lucrării proiectate. Dar un manual presupune un obiect de învăţămînt, o instituţie de învăţămînt, la care să se predea acest obiect, un loc bine determinat într-un plan de învăţămînt. Istoria pedagogiei în R.P.R. nu constituie însă un obiect separat de învăţămînt. În planurile de învăţămînt ale unor instituţii există „Istoria pedagogiei", care se predă după o programă specială şi care cuprinde şi elemente de istoria pedagogiei pe teritoriul ţării noastre. După această programă este în curs de alcătuire un manual special. Lucrarea proiectată, necorespunzînd unui obiect determinat de învăţămînt, ar trebui socotită, credem, un tratat, iar nu un manual. Aceasta nu e o simplă chestiune de denumire. Un manual impune o serie de cerinţe

didactice pe care un tratat nu este obligat să le respecte. Tratatului i se poate da o extindere mult mai mare decît cea permisă manualului.

Un sistem pedagogic apare de obicei ca un răspuns la anumite condiţii istorice concrete, specifice. Educaţia, fiind un fenomen de suprastructură, nu poate fi înţeleasă în afara bazei care o generează. Explicarea unor idei pedagogice exclusiv prin influenţa altor idei pedagogice, sau tratarea istoriei pedagogice în mod informativ, fără explicarea fenomenelor — constituie drumuri sigure spre obiectivism. Pentru a evita această primejdie, autorii proiectului prezintă, în introducerea fiecărui capitol şi subcapitol „situaţia economică, socială, politică şi culturală". Lucrul acesta este foarte folositor. Nu atît de consecvent este însă colectivul de autori atunci cînd e vorba de a arăta poziţia diferitelor curente pedagogice în cadrul condiţiilor istorice date. Ce-i drept, uneori această poziţie este expusă clar, iar cititorul înţelege cu uşurinţă cui servea şi cui deservea un sistem pedagogic, dacă acel sistem era de partea germenilor noului sau de partea forţelor sortite pieirii. Sînt însă cazuri în care proiectul nu îndeplineşte această cerinţă esenţială.

Să luăm de exemplu situaţia din sec. XVI. Colegiul înfiinţat de Vasile Lupu reprezintă influenţa pozitivă a frăţiilor ruse şi răspunde totodată necesităţilor noastre culturale din acel timp. Şcolile catolice, conduse de iezuiţi, reprezintă tendinţele expansioniste ale panilor polonezi şi interesele papalităţii. Iată de ce colegiul de la „Trei Ierarhi" şi şcolile catolice nu trebuie prezentate ca părţi ale unei înşiruiri, ci faţă în faţă, ca tabere opuse ale frontului învăţămîntului.

Pentru etapele istorice mai apropiate, proiectul foloseşte adesea termenul „pedagogia oficială". Atunci cînd este însoţit de alte elemente care să permită caracterizarea curentului sau a personalităţii respective, acest termen este concludent (de ex. la pag. 75). Nu însă şi atunci cînd apare izolat, ca de ex. la pag. 76: „Pedagogia oficială". Reprezentanţi: I. Găvănescu, G. Bogdan-Duică etc. Dacă ne mărginim la atît, nu putem sezisa deosebirile dintre pedagogia oficială a unei etape şi cea tot atît de oficială a altei etape.

Intîlnim în proiect şi unele caracterizări — etichetate — care nu ne dau nici un fel de indicaţii asupra felului în care autorii intenţionează să trateze problema respectivă. De ex. la pag. 79 citim: „Încercări de reformare a învăţămîntului: legea S. Mehedinţi (1918), proiectul lui P. P. Negulescu (1921)". Pe drept cuvînt cititorul se întreabă: aceste încercări au jucat ele un rol pozitiv sau negativ? Sau poate au fost cumva neutre, apolitice? La pag. 81 avem o întreagă înşiruire de curente a căror interpretare este învăluită de mister:

„Cercetări pe linia studiului individualităţii elevilor (Iosif I. Gabrea) şi a selecţiei în şcoală (I. C. Petrescu).

Preocupări pe linia problemelor de reorganizarea învăţămîntului (G. G. Antonescu, Iosif I. Gabrea).

Pedagogia culturii (C. Rădulescu-Motru, Lucian Blaga, S. Mehedinţi, St. Bîrsănescu)".

Care a fost rolul real al acestor curente? Nădăjduim că tratatul aşteptat va răspunde acestei întrebări. Desigur că interpretările pot fi multiple. Rostul proiectului era tocmai să ne facă cunoscută şi să pună în discuţie poziţia autorilor lui. În situaţia existentă, cînd această poziţie nu ne este cunoscută, cititorii nu au în jurul cărei teze să discute, ceea ce, desigur, va constitui o greutate în redactarea tratatului.

Toate aceste probleme ne fac să ne gîndim cît de actuală rămîne pentru istoricii pedagogiei cunoscuta indicaţie a lui V. I. Lenin: „Noi luăm din fiecare cultură naţională numai elementele ei democratice şi socialiste, le luăm numai pe acestea şi în mod exclusiv în opoziţie cu cultura burgheză, cu naţionalismul burghez al fiecărei naţiuni". [1]

Locul acordat, în cadrul proiectului, lui Gh. Lazăr, este extrem de restrîns. Nu ne referim numai la spaţiul propriu-zis (nici trei rînduri) ci şi la fondul de idei pedagogice. Gh. Lazăr a iniţiat predarea istoriei patriei în scopul educaţiei revoluţionare şi patriotice, a predat printre cei dintîi ştiinţele fizico-matematice în limba romînă, creînd o terminologie adecvată, a legat învăţămîntul de practică, folosind unelte de agrimensură şi diferite aparate „mecanicești". Nimic din toate acestea nu rezultă

[1] V. I. Lenin, Opere, vol. 20, Ed. P.M.R., pag. 8—9.

din proiect. Mai mult decît atît: din sistematizarea proiectului, școala lui Gh. Lazăr apare numai sub aspectul luptei naționale contra școlii grecești. E adevărat — dar acest fapt nu poate fi just înțeles dacă nu-l legăm de rolul acestei școli în pregătirea unor revoluționari în spiritul ideologiei lui 1821. Nu numai sub aspectul luptei naționale dar și sub aspectul luptei sociale Gh. Lazăr a fost un Tudor Vladimirescu al culturii românești.

Ultima problemă pe care o ridicăm este cea a „concluziilor" care apar după fiecare capitol și subcapitol. Uneori sub acest titlu ni se oferă într-adevăr concluzii (de ex. la pag. 63, 66, 69, 76, 82 etc.). De multe ori la „concluzii" întîlnim formularea vagă „Caracterizarea acestei perioade din punct de vedere pedagogic" (de ex. la pag. 65, 71, 77, 78). Ce rost are această promisiune, dată în scris și mereu repetată, că atunci cînd se va redacta tratatul se va face o caracterizare din punct de vedere pedagogic a respectivei perioade? De altfel, consecvenți, autorii notează și la concluziile finale: „Scurtă caracterizare generală a școlii și a mișcării pedagogice actuale din țara noastră". Numai că noi, cititorii, pentru a putea discuta proiectul, am fi dorit să ni se ofere caracterizările ca atare și nu promisiunea unor caracterizări, deocamdată misterioase.

Alteori sub eticheta „concluzii" apare o altă formulare, tot atît de vagă: „Caracterul de clasă al învățămîntului" (de ex. la pag. 64, 65). Caracterul de clasă al învățămîntului există însă în orînduiri diferite și la clase diferite — manifestîndu-se de fiecare dată în mod deosebit. Simpla enunțare de mai sus nu spune deci nimic.

Caracterul vag al formulărilor prezentate drept „concluzii" atinge o adevărată culme la sfîrșitul subcapitolului „Revoluția școlară și pedagogică în Republica Populară Română", unde se indică „concluzii, privind școala și gîndirea pedagogică românească între anii 1948—1955" fără a se mai adăuga nimic altceva. Ce pun aici în discuție autorii prospectului? Dacă e bine sau nu să se tragă concluzii? Eu cred că ar fi fost necesar să se indice concluziile pe care le-au tras, pentru ca tocmai aceste concluzii să poată fi discutate. Altfel s-ar părea că avem în față o tablă de materii și nu proiectul unei lucrări.

Se remarcă o grijă permanentă a autorilor proiectului pentru evitarea oricărei urme a cultului personalității. Prețuim această grijă. Ea nu trebuie să ducă însă la scăparea din vedere a unui element esențial într-un tratat de istoria pedagogiei: determinarea moștenirii pedagogice, pe care, în mod obiectiv, o lasă un pedagog și — pe baza transmiterii moștenirii pedagogice de la o generație de pedagogi la alta — a progresului pedagogiei ca știință de la o etapă la alta, de la un pedagog la altul. Nici un pedagog nu ia totul de la început. Orice gînditor pornește de la cele mai înaintate rezultate ale predecesorilor săi. Numai astfel e posibil progresul în știință. Linia continuității este vizibilă și în pedagogia românească — ca și în pedagogia oricărui popor. Existența unei determinări istorice nu exclude o dezvoltare treptată a pedagogiei, pe linia acumulării unor legi obiective, care pătrund din ce în ce mai adînc spre esența fenomenului educației. Această dezvoltare, la care își aduce contribuția fiecare pedagog original, cuprinde descoperiri cu valoare obiectivă, în ce privește scopul, conținutul, principiile, metodele sau formele de organizare a procesului de învățămînt. Asemenea descoperiri constituie un bun al științei pedagogice și, în măsura în care reflectă relații obiective între fenomene, ne pot folosi și astăzi în practica și teoria pedagogică. A nega aceste descoperiri înseamnă a nega pedagogia ca știință și rostul istoriei pedagogiei. Proiectul nu le neagă dar scapă din vedere tocmai analiza moștenirii pedagogice, a valorii și a progresului ei. Ce ne rămîne valoros, pentru munca didactică și educativă de astăzi, din activitatea și opera lui Gh. Lazăr, a lui Nicolae Bălcescu, a lui Petre Poenaru, a lui Ștefan Mihăilescu, a „Societății pentru învățătura poporului român" sau din lupta pe care presa muncitorească a dus-o pe planul învățămîntului? La aceste întrebări proiectul nu dă răspunsul cuvenit.

Dealtfel și în alte cazuri întîlnim formulări generale care seamănă mai mult a titluri, al căror conținut nu-l putem ghici. La început se pomenește despre obiectul istoriei pedagogiei în R.P.R., izvoare și metode de cercetare, fără a se preciza însă care e obiectul, care sînt izvoarele și metodele de cercetare. Tot astfel, la sfîrșitul proiectului citim „Perspectivele școlii și pedagogiei din R.P.R.", dar nu se indică deloc care sînt aceste perspective. Rezultatul: toate aceste importante probleme scapă discuției.

Proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R., privit în ansamblu, e valoros: valoarea lui este însă știrbită de lipsuri ca cele arătate în observațiile dife-

riților participanți la discuție. Aceasta ne îndeamnă să facem, drept încheiere, o propunere. Credem că ar fi potrivit ca, pe parcursul redactării prospectului, pe măsură ce se ivesc probleme controversate sau care n-au fost suficient precizate în proiect, ele să fie supuse discuției în presa pedagogică. De exemplu, să fie puse în discuție asemenea probleme, ca aceea a obiectului, a izvoarelor sau a metodelor de cercetare; caracterizarea anumitor pedagogi, a unor curente pedagogice, felul în care trebuie trase concluziile asupra unei etape din istoria învățămîntului. Antrenarea permanentă a unor mase cît mai largi de cadre didactice și cercetători în munca de pregătire a tratatului de istoria pedagogiei în R.P.R. nu va putea decît să sporească valoarea științifică a acestei așteptate opere.

SĂRBĂTORIREA LUI JAN A. KOMENSKY LA IAȘI

Sub auspiciile Comitetului de luptă pentru pace și ale Institutului de științe pedagogice, în aula „M. Eminescu" a Universității „Al. I. Cuza" din Iași, s-a ținut — în ziua de 22 noiembrie 1957 — în prezența unui numeros public, ședința festivă pentru comemorarea marelui pedagog și umanist ceh J. A. Komensky, cu prilejul împlinirii a 300 de ani de la publicarea lucrării sale „Opera didactica omnia" și a 365 ani de la nașterea sa.

Deschizînd ședința, prof. univ. V. Pavelcu a salutat, în numele Universității, pe Vojtech Navratil, reprezentantul poporului cehoslovac la această ședință de comemorare a marelui pedagog și umanist Komensky și a exprimat totodată sentimentele de sinceră și caldă prietenie pe care cetățenii Iașului le nutresc pentru vrednicul popor cehoslovac, din sînul căruia s-au ridicat atîția gînditori cu renume mondial.

Vojtech Navratil, consilierul Ambasadei cehoslovace din București, a adus salutul din partea poporului cehoslovac și a arătat prețuirea pe care acesta o acordă prieteniei cu poporul romîn. Mulțumind tuturor acelora care s-au ocupat de organizarea acestei ședințe de sărbătorire a lui Komensky la Iași, menită să păstreze vii și să întărească continuu legăturile de prietenie dintre aceste două popoare, angajate în construirea socialismului și în lupta pentru pace, vorbitorul a subliniat că manifestările de simpatie ale poporului romîn, dovedite cu prilejul sărbătoririi lui Komensky, vor avea un ecou puternic în țara sa, unde Komensky este apreciat nu nu mai ca un pedagog progresist pentru epoca sa, dar și ca un luptător pentru pace și pentru înfrățirea popoarelor.

Prof. univ. Stanciu Stoian, în numele Comitetului național pentru sărbătorirea lui J. A. Komensky, a arătat meritele deosebite ale marelui pedagog și umanist ceh, stăruind apoi asupra operei de organizare școlară desfășurată de J. A. Komensky între anii 1650—1654 în Transilvania, la Saros Patak, asupra lucrărilor sale celebre „Orbis sensualium pictus" și „Schola ludus", elaborate, între altele, în acest timp, cît și asupra influenței binefăcătoare exercitate de operele sale asupra școlii romînești. În sfîrșit, vorbitorul a arătat că ideile lui Komensky — învățămîntul de stat și obligatoriu, dreptul la învățătură al tuturor, fără deosebire de naționalitate, de clasă socială, de confesiune, de sex, învățămîntul în limba maternă, învățămîntul cu conținut științific, învățămîntul sistematic și pe baze intuitive, lupta sa pentru eliberarea popoarelor subjugate, pentru înfrățirea popoarelor — au străbătut și înconjurat lumea. Aceste idei și lupta sa s-au dovedit rodnice și au constituit un sprijin neprețuit pentru dezvoltarea istorică a poporului romîn. De aceea, poporul romîn nu putea lipsi de la această comemorare mondială a lui Komensky. Poporul romîn participă la această comemorare a lui Komensky nu numai pentru a dovedi sentimentele sale de simpatie față de poporul cehoslovac, dar și pentru a-și îndeplini o scumpă datorie a sa pentru sprijinul ce l-a simțit de pe urma muncii și a gîndirii progresiste a marelui om ceh, J. A. Komensky. Prof. St. Stoian și-a încheiat cuvîntul său împărțind 14 insigne comemorative J. A. Komensky intelectualilor ieșeni care s-au ocupat de opera lui Komensky.

A urmat apoi prof. univ. Ștefan Bîrsănescu, care a dezvoltat tema „J. A. Komensky și epoca noastră".

Începîndu-și expunerea, a precizat că ședința solemnă are drept scop să comemoreze pe J. A. Komensky, celebrul pedagog ceh, filozof, istoric, teolog, literat și diplomat, care, trăind în secolul al XVIII-lea, a revoluționat teoria și practica edu-

cativă, dobîndind pentru aceste merite denumirea de „Galilei al ştiinţei pedagogice moderne" şi care a activat pentru organizarea societăţii astfel încît popoarele să poată trăi în pace.

După ce a subliniat hotărîrea Consiliului Mondial al luptei pentru pace privind sărbătorirea lui J. A. Komensky cu prilejul tricentenarului a două opere celebre scrise de Komensky („Didactica omnia" — Amsterdam 1657 şi „Orbis pictus" — Nürnberg 1658), prof. Bîrsănescu a enumerat apoi eventualele subiecte ce s-ar fi putut dezvolta cu acest prilej şi anunţînd tema, a raportat-o la opera de înfăptuire a unei vieţi noi, socialiste în patria noastră şi a precizat că luînd în considerare toate acestea, a socotit util să-l cercetăm pe Komensky pentru a observa ce lecţii, ce sugestii şi ce directive ne poate el da pentru momentul istoric actual prin viaţa, opera şi gîndirea sa.

Conferenţiarul, punîndu-şi mai întîi întrebarea: ce lecţii ne vin din intuirea existenţei lui Komensky, după ce a făcut o prezentare a vieţii acestuia sub forma unei succesiuni de patru tablouri (momentul ceh — 1628, polon 1628—1641, al peregrinării ca pedagog consultant în Europa 1641—1656 şi Amsterdam 1656—1670), a analizat mersul plin de dramatism al vieţii marelui pedagog, pentru a conchide: 1) Viaţa lui Komensky ni se înfăţişează ca aceea a unui om plin de curaj, de o voinţă tenace, neînfrîntă de nici o piedică; 2) ea reprezintă încorporarea model a spiritului de iubire şi de jertfă pentru viaţa, luminarea şi fericirea poporului său, pentru ştiinţa, înnobilarea şi pacea lumii; 3) Viaţa lui nu suferă comparaţie decît cu puţine existenţe din istoria omenirii.

Conferenţiarul, după ce a stabilit unele asemănări între viaţa lui Komensky şi a cîtorva alte mari existenţe similare (Pestalozzi, Schiller, Makarenko) şi după ce a încercat unele comparaţii cu existenţa marilor eroi din literatură (Egmont — Goethe, Tell — Schiller, Corceaghin — Ostrowski etc.), a arătat lecţiile ce desprind din tabloul vieţii lui Komensky.

Trecînd la a doua problemă — ce lecţii ne dă Komensky prin opera lui — prof. Bîrsănescu a prezentat mai întîi o privire sintetică a creaţiei literare-pedagogice a lui Komensky, notînd că aceasta „e asemenea unui stejar uriaş care depăşind ca volum orice altă creaţie pedagogică (38 de volume), îşi înalţă spre cer în chip majestos bogata lui coroană de opere, desfăşurîndu-se pe linia monumentalului".

Privirii sintetice i-a urmat o privire analitică a operei lui Komensky, la sfîrşitul căreia, prof. Bîrsănescu a tras concluzia că: 1) toate lucrările lui Komensky sînt elaborate pornindu-se de la fapte, de la realitate; 2) nici una din ele şi nimic din ele n-a fost ceva dăruit sau obţinut uşor, ci totul a fost dobîndit prin luptă.

Apoi, ca şi cu ocazia studierii vieţii, conferenţiarul a comparat opera lui Komensky cu aceea a altor pedagogi, pentru a desprinde noi lecţii de conduită în muncă.

Venind la a III-a chestiune — ce lecţii ne dă Komensky prin gîndirea sa — prof. Bîrsănescu, după ce a precizat că marile opere au fost totdeauna ca nişte mesageri care aduc o solie, a examinat opera lui Komensky sub aspectul „soliilor" pe care ni le aduce. Astfel, după ce a stabilit solia centrală, care apare luminoasă în toată opera lui Komensky — să lupte pentru ştiinţa (pansofia) şi educaţia lumii (pampedia) şi pentru pacea şi fericirea popoarelor — conferenţiarul a prezentat, într-o succesiune de tablouri, soliile aduse de fiecare din operele lui Komensky de la „Grammaticae facilioris praecepta" şi „Labirintul lumii şi paradisul inimii" pînă la „Didactica magna" şi de la „Via pacis", „Via lucis" şi „Angelus pacis" pînă la „Consultatio catholica"... pentru a conchide că în pedagogie Komensky a însemnat ceea ce Bacon şi Descartes au însemnat pentru filozofia modernă, ceea ce Galilei şi Newton au însemnat pentru mecanica şi fizica modernă.

Supunînd apoi unei analize critice variatele teze şi erori din gîndirea lui Komensky, legate de orînduirea feudală în care a trăit, conferenţiarul şi-a încheiat expunerea cu marile lecţii ce se desprind din gîndirea lui Komensky, acest „soldat credincios al pedagogiei, mare umanist, vibrînd de adînci sentimente de iubire pentru oameni, luptător neobosit pentru pacea şi înţelegerea între popoare, fondator al didacticii şi precursor luminos al pedagogiei ca ştiinţă, educator de extraordinar talent, om de concepţie, iar mai presus de toate încorporarea model a spiritului de sacrificiu pentru poporul ceh şi, prin aceasta, pentru umanitate". Vorbitorul a arătat în concluzie că ne revine obligaţia să-l popularizăm pe Komensky cu ţinuta lui democratică, cu marea

lui încredere în ştiinţă, cu dispoziţiile şi atitudinile lui de umanist, cu optimismul lui în ce priveşte puterea educaţiei, cu voinţa lui neînfrîntă, cu ţinuta lui de luptător pentru pace şi fericirea popoarelor. Procedînd astfel, pregătim condiţii proprii pentru a forma tineretul nostru în direcţia umanismului socialist.

Prof. N. C. ENESCU

SÎNT NECESARE REUNIUNILE TOVĂRĂŞEŞTI ÎNTRE ELEVI ŞI ELEVE?

Se va spune poate că nu este necesar să ne punem o astfel de întrebare deoarece majoritatea conducătorilor de şcoli, a profesorilor şi maiştrilor, dau un răspuns afirmativ problemei formulate mai sus. Faptul însă că se ridică şi voci contra — fie şi izolate, precum şi atitudinea tovarăşilor care deşi recunosc necesitatea reuniunilor, totuşi nu le organizează în şcoli, ne-au determinat să dăm răspuns acestei probleme.

Reuniunea tovărăşească ca formă a activităţii extraşcolare, prin conţinutul şi organizarea ei, oferă posibilităţi multiple pentru realizarea sarcinilor educaţiei comuniste a elevilor. Este necesar să precizăm de la început, că prin reuniunea tovărăşească nu înţelegem o simplă întîlnire a tineretului la dans, ci că ea constituie o formă complexă de activitate, cu un program bogat educativ, în pregătirea căreia îşi dă contribuţia un colectiv larg de elevi sub îndrumarea cadrelor didactice. Reuniunea este o formă tinerească de activitate educativă, la organizarea şi desfăşurarea căreia elevii participă cu multă plăcere. Mobilizarea diferitelor clase în jurul unei perspective apropiate, ca pregătirea unei interesante reuniuni tovărăşeşti, poate contribui la închegarea colectivului de elevi, la dezvoltarea iniţiativei şi spiritului lor de organizare.

O problemă care preocupă foarte mult pe educatori este aceea a stabilirii unor relaţii juste, de tovărăşie şi prietenie, între băieţi şi fete. Reuniunile tovărăşeşti contribuie foarte mult la stabilirea unor astfel de relaţii atunci cînd ele sînt bine organizate şi îndrumate.

Tematica pe care o pot avea reuniunile este foarte variată. Astfel ea poate cuprinde discuţii, conferinţe, întîlniri cu fruntaşii în producţie, cu reprezentanţi ai vieţii culturale, ai organizaţiilor de masă, diferite jocuri de societate, prezentarea de programe artistice, concursuri cu premii pentru cea mai bună execuţie de cîntece populare, recitări, jocuri etc. — urmate de dans şi joc. Activităţile amintite aci ca şi altele, prin conţinutul lor, pot fi orientate către lărgirea orizontului cultural al elevilor, către educaţia lor patriotică, estetică.

Considerăm că problema învăţării de către tineret a cîntecelor şi dansurilor merită o atenţie mai mare din partea tuturor celor care lucrează în domeniul învăţămîntului. Am avut ocazia să fim în mijlocul elevilor din şcolile profesionale în timpul vacanţelor de vară, în tabere de odihnă unde am constatat cu multă părere de rău că elevii nu ştiu să joace, să danseze. Nu cunosc cîntece populare, cîntece patriotice şi tinereşti. Şi nu s-ar putea spune de fel că tineretul, prin însăşi firea lui, nu este dornic de veselie — de cîntec şi joc. Participarea aşa de numeroasă la diferitele reuniuni iniţiate de organizaţia U.T.M. sau alte organizaţii de masă în afara şcolilor, participarea la cursurile de dans din cadrul caselor de cultură raionale, cît şi în alte ocazii asemănătoare, dovedeşte cu prisosinţă acest lucru.

De ce atunci să nu folosim şi în şcoală aceste prilejuri pentru a putea ajuta în mod organizat pe elevi să înveţe să danseze, să cînte, să se recreeze în mod civilizat. În felul acesta am putea educa la elevi gustul pentru ceea ce este frumos şi moral, ferindu-i de acele exagerări şi atitudini nepotrivite care se mai manifestă în comportarea unora dintre tineri.

Dar răspunsul dat de noi mai sus nu rezolvă definitiv problema. Ne-am expus părerea numai asupra necesităţii reuniunilor tovărăşeşti în şcoală. Rămîne ca educatorii, cadrele didactice, să ne relateze mai pe larg cum au organizat astfel de reuniuni în timpul liber al elevilor, cum au îndrumat şi ce rezultate au obţinut în rîndurile elevilor. Problema timpului liber al elevilor nu trebuie neglijată, deoarece justa organizare a acestuia, contribuie în mare măsură la educaţia lor comunistă.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

«ISTORIA ROMÎNIEI ÎN CREAŢIA LITERARĂ»

*de HORIA URSU**

Recenta lucrare a profesorului Horia Ursu „Istoria Romîniei în creaţia literară" umple un adevărat gol în literatura noastră didactică. Mircea Tomescu, directorul „Bibliotecii centrale de stat", care prefaţează lucrarea, arată că „g'ndul de a deschide cititorilor noştri şi mai ales tineretului „Cartea sfîntă" în care sînt înscrise faptele eroice ale trecutului, ne-a animat cînd am propus întocmirea acestei lucrări... Cu destulă migală şi trudă autorul a cules cele mai potrivite pagini pentru evocarea fiecărei epoci din istoria poporului romînesc şi cu mai mare osteneală şi pricepere a sudat paginile răzleţe din scriitorii noştri, a umplut goluri şi a reuşit să plămădească o istorie a romînilor la care îşi dau contribuţia scriitorii din toate vremurile". Ne aflăm aşadar în faţa unei istorii a romînilor alcătuită din operele literare ale scriitorilor noştri (poeţi, nuvelişti, dramaturgi, romancieri), informaţia documentară împletindu-se în mod armonios cu viziunea artistică. Cartea este o expunere unitară, întemeiată pe luminile unor texte literare în care în loc de documente, ni se citează poezii, nuvele sau romane. Bibliografia literară întrebuinţată de autor, deşi cu numeroase insuficienţe, asupra cărora vom reveni mai jos, este însă destul de amplă şi de variată pentru a permite autorului să înfăţişeze în mod clar şi concludent, respectînd cronologia, atîtea din capitolele zbuciumatei noastre istorii. Horia Ursu, în cuvîntul introductiv, îşi consideră atît lucrarea cît şi bibliografia de bază, numai ca „o încercare şi un îndemn pentru o realizare mai vrednică".

Literatura noastră, ca şi a celorlalte popoare, este foarte bogată în opere închinate istoriei naţionale şi sociale, aşa încît autorii unor astfel de lucrări au la îndemînă un abundent material informativ. Problema care se pune acestora nu este atît colecţionarea materialului, cît mai ales selecţionarea şi interpretarea lui. Iar chestiunea devine şi mai dificilă atunci cînd este vorba ca lucrarea să devină un îndreptar istoric şi literar al tineretului, a elevilor adică, avînd rolul de a fi un adevărat manual auxiliar, a doua carte de istorie a tinerilor cititori, cum este cazul lucrării de faţă. Pentru aceştia, trecînd peste documentarea uneori atît de rece şi de complicată, o asemenea lucrare e menită să aducă lumină caldă, frămîntare adîncă, entuziasm. Ea dă evenimentelor istorice culoare, mişcare şi putere de emotivitate, dragoste şi îndemn pentru eroism, pentru lupta cea mare de apărare a patriei şi a drepturilor poporului. O poezie ca Scrisoarea III de M. Eminescu face mai mult, pentru educaţia patriotică a elevilor, decît orice expunere documentară, alcătuită din date cronologice sau din consideraţii de tactică militară. Poezia, la această vîrstă, captivează mai mult decît documentul, o piesă de teatru atrage mai mult decît o conferinţă, o nuvelă sau un roman mai mult decît o expunere savantă. O exemplificare literară bine aleasă înviorează lecţia.

Pornind de la un asemenea punct de vedere, lucrarea lui Horia Ursu răspunde unei mari necesităţi didactice şi îndeplineşte un necontestat rol educativ.

Primul volum din **Istoria Romîniei în creaţia literară** cuprinde materiale în legătură cu evenimentele istorice din perioada geto-dacică şi pînă către sfîrşitul secolului al XVIII-lea, urmînd ca volumul al doilea să înceapă cu Horia, Cloşca şi Crişan, urmărind istoria pînă în zilele noastre. Cartea cuprinde următoarele capitole: **Geto-Dacii, În vremea marilor migraţiuni, Din primul veac al statelor feudale romîneşti** (sec. XIV), **Două domnii, două temelii în veac** (sec. XV), **Lupta împotriva jugului otoman**

* Editura de stat pentru imprimate şi publicaţii, vol. I, 1957, 167 pag.

în Țara Romînească (Vlad Țepeș), **Ștefan cel Mare, Frînturi din istoria Transilvaniei în veacul al XV-lea și răscoala iobagilor sub conducerea lui Doja (1514), Moldova în veacul al XVI-lea** (Mihai Viteazul), **Spicuiri literare din istoria Țărilor Romîne în veacul XVII și XVIII.**

Exemplificările literare ale fiecăruia din aceste capitole sînt culese fie din vechii scriitori (Herodot, Diodor, Strabon), fie din colecțiile de folclor, din cronicari, din clasicii noștri (Gh. Asachi, V. Alecsandri, D. Bolintineanu, M. Eminescu, N. Gane, G. Coșbuc sau Delavrancea), fie din scriitorii contemporani (M. Sadoveanu, M. Beniuc, I. D. Mușat, Mihnea Gheorghiu) etc. În legătură cu voievozii Alexandru Lăpușneanul și Ion Vodă cel Cumplit se menționează și operele muzicale compuse de Alex. Zirra și Gh. Dumitrescu. Textul e ilustrat și cu scene de pe Columna lui Traian și de pe monumentul de la Adam Clissi precum și cu unele reproduceri din pictorii noștri (Th. Aman, Constantin Lecca, Ferch Francisc și Gh. Labin). Autorul acordă o deosebită atenție literaturii de inspirație populară, fiindcă „ea este de cele mai multe ori apropiată de adevărul faptic". În ceea ce privește veridicitatea faptelor istorice evocate de scriitori, Horia Ursu crede că „scriitorul e liber să folosească datele istorice ca și cele contemporane în conformitate cu observațiile sale, mai cu seamă cînd acestea sînt direct legate de preocupările majore ale maselor populare... „Cred — afirmă Ursu — că o operă literară de inspirație istorică nu trebuie neapărat să fie legată de puncte de vedere științific demonstrate", dar că, pornind de la „materialul brut", ea să „îmbrace o formă artistică deplin realizată", reușind „să reflecte ceva din viața oamenilor din epoca respectivă". Principiul e îndreptățit și vechi. N-avea nevoie de o nouă motivare. L-au aplicat, în Anglia, Shakespeare și, printre alții, Walter Scott, în Franța, Corneille, Racine, Victor Hugo, în Germania, Schiller, în Rusia, Pușkin. La noi s-a impus prin creațiile lui Alecsandri, ale lui Negruzzi, Hașdeu, Eminescu, Delavrancea sau Coșbuc. Nu exactitatea subiectului interesează ci realitatea tematicii, adevărul vieții. Arta și amănuntele sînt creația scriitorului, care nu trebuie niciodată să denatureze adevărul istoric, mai ales cînd se urmărește cunoașterea istoriei și realizarea unei acțiuni educative. În acest sens trebuie orientată înțelegerea de către elevi a operelor de inspirație istorică.

Am subliniat mai sus amploarea bibliografiei alcătuite și utilizate de Horia Ursu. Numărul operelor înregistrate și comentate de autor este considerabil. Dar, cu toate acestea, însemnat este și numărul lacunelor. Pe unele dintre ele le semnalăm pentru ca autorul să le înlăture la o nouă ediție, iar pe altele spre a atrage atenția profesorilor și elevilor asupra unor opere care, pe lîngă cele menționate de H. Ursu, vor da un și mai viu colorit lecțiilor de istorie.

Astfel, la capitolul legat de amintirea geto-dacilor trebuia menționată și vechea culegere de **Legende istorice de pe pămîntul Romîniei,** publicată la Cluj în anul 1921 de către profesorul Victor Lazăr, precum și vigurosul și scînteietorul roman scris de B. Iordan: **Decebal.** Culegerea lui Victor Lazăr oferă material și pentru epocile următoare.

La capitolul III (Primul veac al statelor feudale românești) trebuie utilizat **Miriță,** poemul eroic al lui Duiliu Zamfirescu, publicat la 1910, în care se oglindește lupta pentru apărarea pămîntului românesc în epoca lui Litovoi (sec. XIII) și frumoasa baladă închinată de Vasile Alecsandri voievodului **Dragoș,** întemeietorul Moldovei.

În legătură cu domnia lui Mircea (pag. 45—50) nu se poate renunța la poezia lui Grigore Alexandrescu **Umbra lui Mircea la Cozia,** care, alături de **Scrisoarea III,** înfățișează cea mai plastică imagine a gloriei marelui domnitor, fiind, în același timp, și o splendidă pledoarie pentru dragostea și colaborarea dintre popoare. În același capitol trebuie adăugată și poezia lui Bolintineanu **Fata de la Cozia,** care, ca și **Maria Putoianca,** din epoca lui Mihai Viteazul, evocată de același autor, este o glorificare a vitejiei femeilor romîne din perioada luptelor împotriva jugului otoman.

La capitolul rezervat lui Vlad Țepeș (pag. 54—62) trebuie adăugată, pentru via culoare de epocă, și nuvela **Amor și răzbunare** publicată de I. Al. Lapedatu în 1877, cuprinsă în volumul acestuia de **Nuvele istorice** (Sibiu, 1925).

Mai numeroase sînt completările solicitate de amintirea lui Ștefan cel Mare. Marele voievod a fost un răsfățat al literaturii noastre, atît al celei populare

cît și al celei culte. Numărul operelor închinate luptelor și strălucirii sale e nesfîrșit. Selecționarea lor reprezintă o reală dificultate și pentru spațiul și pentru tematica unei lucrări. Poemul **Din zile mari,** scris de Șt. O. Iosif în anul 1905, la comemorarea a patru sute de ani de la moartea lui Ștefan, nu trebuie să lipsească însă din nici o culegere literară avînd un asemenea subiect. **Din zile mari,** cum arată poetul în prefața sa, a fost scris „pentru popor", respectîndu-se într-o bună măsură forma simplă a doinelor populare. Poemul lui Șt. O. Iosif este cel mai întins poem în versuri închinat lui Ștefan cel Mare. O povestire mai dezvoltată este și cea a lui Petre Ispirescu, **Ștefan Vodă cel Mare și Bun.** Din Alecsandri trebuie să se menționeze: **Odă la statuia lui Ștefan cel Mare, Imn lui Ștefan cel Mare, Movila lui Burcel** și **Ștefan Vodă și codrul.** De asemenea, pentru culoarea eroică a epocii, poemul **Dan Căpitan de plaiu.** Din D. Bolintineanu, printre altele, **Mama lui Ștefan cel Mare,** care e de mirare că n-a fost menționată, aceasta avînd și o versiune muzicală alcătuită de Gh. Dima, **Daniil Sihastrul,** iar din George Coșbuc: **Voichița lui Ștefan** și **Mortul de la Putna.**

În legătură cu fragmentele selecționate de Horia Ursu din drama lui Delavrancea „Apus de soare" socotim de asemenea că ar fi fost foarte indicată și scena a VIII-a din actul III, cu adîncile cuvinte ale marelui voievod „...Moldova n-a fost a mea și nu e a voastră, ci a urmașilor voștri și a urmașilor urmașilor voștri, în veacul vecilor" [1].

În legătură cu „frînturile" din istoria Transilvaniei și cu răscoalele din secolele XV și XVI, menționăm din cartea lui Victor Lazăr povestirile scrise despre Ioan Huniade (pag. 38) și Paul Chinezul (pag. 42), eroii luptelor împotriva turcilor, iar în legătură cu răscoala de la 1514 paginile lui Ady Endre **La ospățul lui Gheorghe Doja, Nepotul lui Gheorghe Doja** și **A fost odată doar,** traduse în românește de Eugen Jebeleanu. O lectură utilă asupra răscoalei de la 1437, cu anumite retușări, o aflăm în cartea de povestiri a lui I. Filimon (Olimpiu Boitoș) intitulată **Povestiri istorice** (Sibiu, 1935).

Amintirea lui Petru Rareș reclamă menționarea baladei lui Alecsandri **Visul lui Petru Rareș** și a unor fragmente din drama lui Gh. Asachi: **Petru Rareș** (1863).

La pag. 138 autorul afirmă că figura lui Petre Cercel (1553—1585) ar fi putut suscita în mai largă măsură interesul scriitorilor noștri, dar nu menționează nici una din operele ce i-au fost consacrate, nici măcar acea scînteietoare **Serenadă din trecut,** dramă în 4 acte, scrisă de Mircea Rădulescu.

Din literatura menționată în legătură cu amintirea lui Mihai Viteazul și a năpraznicelor sale lupte, nu poate lipsi marea poezie a lui George Coșbuc, **Pașa Hasan,** una din cele mai viguroase poezii eroice din întreaga noastră literatură și nici poezia lui V. Alecsandri: **Odă statuii lui Mihai Viteazul.** Această odă este cea mai desăvîrșită apoteoză adusă de poeții noștri învingătorului de la Călugăreni și Șelimberg. Din D. Bolintineanu trebuie reținută, pentru înaltul ei patriotism, și poezia **Muma lui Mihai,** iar din Heliade Rădulescu fragmentul de epopee intitulat **Mihaida** (1846). Din scrierile în proză trebuie înregistrate **Isprăvile și viața lui Mihai Viteazul** povestite de Petre Ispirescu (1876) și paginile scrise de I. Filimon (Boitoș) despre Baba Novac, generalul lui Mihai, în cartea amintită mai sus.

Deși autorul înregistrează evenimentele și personalitățile de căpetenie ale secolului al XVII-lea, punînd în lumină literatura inspirată de ele și în primul rînd cele trei romane ale lui M. Sadoveanu, (**Neamul Șoimărești lor, Nunta domniței Ruxandra** și **Zodia Cancerului**), totuși trece peste acel eroic episod al apărării Cetății Neamțului, de către un grup de numai nouă vînători împotriva atacului regelui Ioan Sobiesky (1691). Acest episod a fost evocat cu deosebită măestrie de către C. Negruzzi în povestirile **Sobieski și românii** și **Regele Poloniei și Domnul Moldovei,** de către V. Alecsandri în piesa **Cetatea Neamțului** și de către George Coșbuc în anecdota **Cetatea Neamțului.** Exemplul de vitejie și de spirit de sacrificiu al acestor oșteni, mai ales într-o carte cu caracter educativ, nu se poate uita.

Tîrgoviștea, capitala Țării Românești și importanța ei istorică, trebuia pusă

[1] **Delavrancea:** Teatru, E.S.P.L.A., Biblioteca pentru toți, 1957, pag. 99.

în lumină prin balada lui Vasile Cîrlova **Ruinurile Tîrgoviștei**, prin poema lui I. Heliade Rădulescu **O noapte pe ruinele Tîrgoviștei** și prin evocarea patetică a lui Grigore Alexandrescu **Trecutul la mînăstirea Dealului.**

Pentru cele mai multe din capitolele anterioare secolului al XVIII-lea, se poate utiliza apoi, cu unele retușări, frumoasa carte a lui Alexandru Vlahuță, **Din trecutul nostru** (1903) scrisă într-o minunată limbă românească și, ca lectură documentară pentru evenimentele de pînă la 1866, lucrarea profesorului Ion Lupaș, **Lecturi din izvoarele istoriei române** (1928).

Aceste completări nu sînt menite a diminua meritul lucrării lui Horia Ursu, ci, dimpotrivă, să pună în lumină dificultățile întocmirii unei astfel de scrieri, — dificultăți pe care autorul, dispunînd de o aleasă cultură istorică și literară, precum și de un remarcabil talent de povestitor, a izbutit să le învingă.

„Istoria Romîniei în creația literară" este una din cărțile care nu pot lipsi din nici o bibliotecă școlară și nici din biblioteca vreunui elev.

E de datoria profesorilor de a o recomanda și folosi!

Prof. VASILE NETEA

«MUZEUL ȘCOLAR»

*de JUSTIN HANDREA**

Pînă nu de mult, izvoarele de informare privind organizarea și înzestrarea muzeelor școlare, cabinetelor și laboratoarelor de științe naturale, erau împărțite într-o serie de ziare și reviste periodice. Încercările de prezentare a unor lucrări mai complete sînt puține. Aruncînd o privire peste lucrările similare apărute pînă în prezent, vom observa că ele n-au reușit să completeze propriu-zis literatura noastră de specialitate. Lucrările semnate de P. Pașa (1923), D. Zăvădescu (1930) și G. Dăneț (1951), privind problemele muzeului școlar, nu au caracterul pedagogic și științific — adică complex — pe care-l prezintă lucrarea pedagogului I. Handrea.

Prefața lucrării, semnată de prof. Stanciu Stoian, aduce cărții aprecieri concludente. „Lucrarea Muzeul școlar — se spune în prefață — arată calea pe care poate merge orice învățător sau profesor de școală medie, pentru a da literaturii pedagogice lucrări de mare utilitate pentru școală. Valoarea ei stă în folosul pe care-l poate aduce în practica școlară. Întrucît îndrumările tehnice, pe care le cuprinde, sînt rezultatul unei experiențe sistematizate, prin aceasta ea capătă și o semnificație științifică".

Pedagogul I. Handrea a cercetat timp de 25 ani problemele muzeului școlar. Peste tot unde a funcționat ca învățător sau director de școală el a lăsat școlii și satului respectiv dovezi ale activității sale în acest domeniu. În majoritatea capitolelor lucrării, cititorul simte mărturisirea experienței personale.

Comparînd „Muzeul școlar" cu izvoarele de literatură cunoscute la noi în țară pînă în prezent, descoperim în această lucrare o serie de elemente noi. În sensul acesta trebuie să amintim atenția pe care o acordă autorul problemei conservării materialului muzeistic, întocmirii unor tipuri de colecții muzeistice neîntîlnite pînă acum în școlile noastre, descrierii unor noi metode tehnice de preparare a pieselor anatomice, (preparatele prin coroziune parțială sau transparentare etc.). Se remarcă, de asemenea, interesul pe care-l arată autorul familiarizării elevilor cu problemele economiei naționale. Prin colecțiile pe care le recomandă, școala noastră cîștigă mijloace simple pentru a stabili legături practice cu cele mai variate sectoare ale economiei socialiste. Iată cîteva exemple: colecțiile de soluri, de dăunători vegetali și animali, sau colecțiile tehnice care prezintă mijloacele de mecanizare și modernizare ale agriculturii, pun pe elevii școlilor noastre în fața problemelor practice ale agrotehnicei. În lucrare găsim și indicații asupra felului în care putem analiza, în lecțiile noastre, probleme practice de silvicultură și zootehnie. Astfel, se recomandă alcătuirea unor colecții de fitopatologie silvică, de paraziți animali, sau de nutrețuri etc.

Un alt caracter, extrem de util, al lucrării, îl aflăm în sumedenia de recomandări cu privire la mijloacele de

* Editura de stat didactică și pedagogică, 1957, 703 pag.

procurare a materialului didactic. Se pune un accent deosebit pe mijloacele locale (numite de autor „forţe locale"). Sînt amintite practic toate posibilităţile existente. Este de subliniat modul în care se recomandă colaborarea cu părinţii şi cu instituţiile sociale sau culturale din localitate. În ceea ce priveşte legătura cu uzinele şi fabricile, îndrumările lucrării sînt mai modeste, cu toate că de la marile unităţi socialiste se poate achiziţiona un important material didactic-muzeistic. Unele şcoli au obţinut materiale de la cele mai variate uzine şi întreprinderi de stat, cum ar fi de pildă: fabrici sau uzine de cauciuc, bomboane, carton asfaltat, sticlă, vată, porţelan etc. Folosind produsele primite s-a putut face prezentarea tehnologică a unui proces oarecare de fabricaţie.

Pedagogul care va consulta „Muzeul şcolar", poate avea o pregătire sau specialitate diferită. Se ridică problema următoare: poate fi folosită lucrarea, atît de către un învăţător, cît şi de către un profesor de şcoală medie? Tocmai în această problemă rezidă unul din meritele principale ale acestei cărţi: ea poate fi consultată deopotrivă de către toţi pedagogii şcolilor noastre. Acesta a fost, desigur, motivul pentru care autorul a epuizat liste lungi şi variate de mijloace şi posibilităţi pentru procurarea, confecţionarea şi păstrarea materialului muzeistic. Cu toate acestea, întîlnim din cînd în cînd capitole prea dezvoltate în lucrare. A enumera şi a descrie, de exemplu, peste douăzeci de tipuri de capcane de vînătoare, înseamnă a conferi lucrării un uşor caracter enciclopedic.

In ceea ce priveşte geografia — poate singurul loc în care putem afirma acest lucru — autorul este puţin limitat în text. Ni se arată doar mijloacele de păstrare a materialului geografic şi aproape deloc acelea de confecţionare şi achiziţionare a lui. Credem că nu ar fi trebuit să lipsească descrierea amănunţită a confecţionării hărţilor în relief, a mijloacelor practice de prezentare a mediului geografic local etc.

Din pricina unui stil propriu, pe care-l foloseşte autorul, avem adeseori impresia că sîntem dojeniţi, sau că îndrumările din text sînt elementare, prea uşor de înfăptuit şi obligatorii. Cînd autorul afirmă că o anumită colecţie sau lucrare „trebuie" executată, el face acest lucru îndemnat de pasiunea şi zelul său pentru problemele muzeului şcolar. Deci caracterul aparent de obligativitate, pe care-l prezintă, în unele capitole lucrarea sa, este de fapt o îndrumare indirectă pe care ne-o dă I. Handrea, pentru ca noi să alegem şi să consultăm cît mai multe din temele pe care le dezvoltă în lucrare.

Incă de la început autorul încearcă să precizeze noţiunea de muzeu şcolar. Ni se prezintă mai multe definiţii: la pag. 9 — „Metoda de achiziţionare a materialului intuitiv, prepararea şi conservarea lui, muncă cunoscută sub denumirea de muzeu şcolar"; la pag. 15 — „Noţiunea de muzeu şcolar cuprinde material intuitiv necesar tuturor categoriilor de şcoli, tuturor valorilor culturale, educative şi de învăţămînt, care se transmit prin şcoală sau prin alte instituţii similare"; sau la pag. 19 — „Muzeul şcolar însemnează colecţii sau piese individuale, din cel mai reprezentativ material intuitiv, care se păstrează în condiţii optime după posibilităţile locale, la un loc sau în mod disparat, pentru a-l avea la îndemînă în momentul necesar, indiferent dacă acest material constă din piese istorice, de ştiinţe naturale, de fizică, de geografie, de instrumente muzicale, de pictură etc. acesta este înţelesul muzeului şcolar".

În ce măsură aceste formulări pot fi considerate definiţii, acest lucru rămîne o chestiune deschisă. Printr-o accepţiune actuală, simplă a muzeului şcolar, putem înţelege o colecţie de materiale intuitive care deserveşte deopotrivă toate materiile de învăţămînt, atît educaţia cît şi instrucţia completă, politehnică a tineretului din şcolile noastre.

Iustin Handrea ne arată că într-un anumit fel vor fi utilizate muzeele din şcolile elementare (pag. 17) şi într-altfel cele ale şcolilor medii teoretice, profesionale sau tehnice. Autorul nu specifică însă în amănunt, particularităţile muzeului în funcţie de diferitele tipuri de şcoli. Bunăoară un muzeu al unei şcoli elementare poate avea o compoziţie mai liberă, mai independentă de disciplinele de învăţămînt. Acestuia i se poate admite o unilateralitate determinată de condiţiile economice sau sociale ale satului respectiv. În cazul muzeului şcolii medii, elementele de muzeistică sistematică intervin mai categoric şi cer organizatorului epuizarea unor cerinţe elementare privind

numărul de piese, variabilitatea lor, modul de expunere, localul, cerinţe care condiţionează considerarea colecţiei drept muzeu şcolar.

Referindu-se la spaţiul pe care-l poate ocupa materialul muzeistic, autorul este îngăduitor. Pe lîngă încăperile speciale destinate unui muzeu, în şcoala elementară îndeosebi, sau la începutul unei munci de organizare, el este de părere că se pot folosi coridoarele şcolii, sau chiar o parte a unei săli de clasă. În sensul acesta autorul specifică (pag. 43) — „Să nu se creadă însă că dacă materialul de muzeu este dispersat, nu se cheamă tot muzeu şcolar. Muzeul şcolar înseamnă în primul rînd existenţa materialului muzeistic organizat". Cu toate acestea, trebuie să recunoaştem, că răspîndirea unei colecţii muzeistice, în afara unei săli unitare, este în detrimentul elementelor metodice şi estetice ale muzeului propriu-zis.

În capitolele de început ale lucrării „Muzeul şcolar", se precizează că el este compus din materiale exclusiv muzeistice, sau cu valoare muzeistică, iar restul materialelor intuitive se păstrează în cabinetele şi laboratoarele şcolii. Din expunerea lucrării rezultă însă că marea majoritate a materialelor didactice şi intuitive au valoare muzeistică, ceea ce a dus pe autor la imposibilitatea de a delimita materialul muzeistic, de materialul didactic şcolar propriu-zis. Dacă vom organiza muzeele şcolare călăuzindu-ne în exclusivitate de îndrumările autorului, vom diminua rolul cabinetelor şi laboratoarelor din şcolile noastre. Inventarul acestora va scădea în favoarea muzeului şcolar. Printre altele, se naşte următoarea întrebare: unde aşezăm de exemplu un preparat în formol (o salamandră) — în cabinet, laborator, sau în muzeul şcolar? Pedagogul I. Handrea ne arată că un astfel de material îşi are locul în muzeul şcolar, cu toate că, acest preparat este un material didactic intuitiv, fără valoare muzeistică. În aceeaşi ordine de idei, ni se arată în lucrare, că — citäm — „muzeul şcolar este deasupra cabinetelor de tot felul", or şi acest lucru este îndoielnic. Putem afirma chiar că nu este necesar ca toate şcolile medii să aibă un muzeu şcolar. În şcoala medie prevăzută cu cabinete, laboratoare şi muzeu de ştiinţe naturale, cu laboratoare şi amfiteatre de fizică şi chimie, cabinete de istorie şi geografie, cabinete de artă, săli de desen etc., muzeul şcolar poate lipsi, fără să aducă vreun prejudiciu bunului mers al procesului de învăţămînt.

Credem, însă, mult mai adecvată recomandaţia, potrivit căreia şcolile elementare trebuie să-şi organizeze cu prioritate muzee şcolare. În şcolile în care cabinetele sau laboratoarele lipsesc, iar spaţiul este limitat, muzeul şcolar va rezolva în parte lipsa acestora.

I. Handrea supraapreciază oarecum rolul muzeului şcolar atunci cînd afirmă că el „va avea un rol covîrşitor în ridicarea procesului de învăţămînt" (pag. 11) sau: „Muzeul şcolar... face minuni în materie de răspîndire a cunoştinţelor... înzestrează cu calităţi pe care trebuie să le aibă neapărat fiecare cetăţean al noii societăţi" (pag. 15). Acest fapt se mai poate constata şi din afirmaţia următoare (pag. 23): „Din starea generală în care se găsesc muzeele şcolare şi din felul în care îşi îndeplinesc rostul lor, se poate vedea gradul învăţămîntului într-o ţară".

Materialul este destul de bine sistematizat în cuprinsul lucrării, dar prezentarea problemelor se face uneori divagat. Din cele aproape 700 pagini ale lucrării, o cincime se ocupă cu probleme organizatorice şi pedagogice generale, cum ar fi de exemplu: atribuţiile directorului, sarcinile corpului didactic, mijloacele de stimulare ale elevilor, reproşuri ipotetice aduse cadrelor didactice, exemple de procese verbale prin care se face scoaterea din inventar etc. O lipsă de economie se poate observa şi în alegerea figurilor. Astfel figurile 1, 2 şi 3 (portretele lui Komensky, Pestalozzi, Uşinsky), fig. 330 (copita de cal), fig. 333 (o vertebră de mamifer) sau figura care reprezintă modul în care se aranjează o hîrtie de filtru sînt de prisos, ultima găsindu-se în manualul pentru cl. a IV-a. Cu privire la extinderea capitolelor, considerate în ansamblul lor, se poate observa o difuziune prea liberă a textului. Capitolul intitulat „Criterii generale pentru achiziţionarea materialului muzeistic" are o extindere exagerată.

În privinţa stilului şi a formei de prezentare a lucrării, autorul este apropiat de metodele moderne de redactare a lucrărilor de acest fel. Aspectul estetic al cărţii dovedeşte aceeaşi caracteristică, dar fotografiile sînt slabe şi puţine.

Pentru ca „Muzeul şcolar" să poarte un caracter cît mai didactic, ar fi fost necesar ca numeroasele recomandări sau prescripţii din text să fie ilustrate printr-o serie de exemplificări din viaţa şcolilor noastre, experienţa proprie a autorului nefiind suficientă. Era potrivit ca autorul să ne indice cîteva şcoli din ţară, în care există muzee şcolare concepute asemănător recomandaţiilor din lucrare.

Încercînd să caracterizăm valoarea pedagogică şi practică a metodelor descrise de autor, observăm că în unele capitole sînt descrise procedee noi şi interesante, totuşi, în capitolele în care autorul se bazează exclusiv pe experienţa sa empirică, se dau unele recomandări astăzi mai puţin utile, depăşite sau chiar în vădită contradicţie cu normele igienice. În sensul acesta putem aminti: metoda de conservare a preparatelor în saramură, recoltarea paraziţilor din fecale, procurarea oaselor din cadavre ocazional găsite, metoda de sacrificare a animalelor (lovirea capului de plita sobei), gazarea cu acid cianhidric (excepţional de periculoasă), curăţirea oaselor în urină, colecţionarea cozilor de animale etc. Totuşi, aceste recomandări nu afectează cu nimic esenţa metodelor descrise în lucrare, ele dau cel mult un colorit mai variat şi divers textului.

Era potrivit ca autorul să dea metodelor descrise un specific şcolar. Lipseşte metoda de împăiere directă (taxidermia simplă), care ar oferi preparatorului condiţii mai comode şi un timp mult mai scurt pentru împăierea unui animal. De asemenea lipsesc reţetele de conservare cu arseniaţii de Pb şi Cu, care sînt foarte uşor de procurat de la secţiile agricole ale Sfaturilor Populare, de la G.A.S. sau de la .G.A.C., în timp ce arseniatul de sodiu este practic improcurabil. În aceeaşi ordine de idei, pare puţin exagerată cerinţa autorului ca membrii corpului didactic să execute unele lucrări cum ar fi: tăbăcirea pieilor, argăsirea, cîrnaşirea etc. Am trece de la un amatorism util, la un profesionism care ar supraîncărca munca profesorilor.

În „Muzeul şcolar" aflăm o serie de idei sugestive, cu ajutorul cărora putem să confecţionăm material didactic, tematic, pe care-l putem folosi în lecţiile noastre. În sensul acesta vom aminti ierbarele tematice, colecţiile de flori desmembrate, colecţiile distributive de seminţe sau insecte, colecţiile de picioare şi capete de păsări etc. Cu toate acestea, legătura între materialul muzeistic pe care-l prezintă lucrarea şi programele şcolare, nu se face în mod constant, în decursul lucrării, ci numai ocazional.

Deşi volumul lucrării depăşeşte titlul şi chiar tema propusă, este totuşi mărturia realizărilor colegului nostru I. Handrea, în munca sa de mulţi ani. Vasta bibliografie consultată de autor în vederea completării lucrării cu date şi metode noi, dovedeşte de asemenea interesul pe care l-a avut pentru a da „Muzeului şcolar" un caracter cît mai complet.

Această lucrare este un îndrumător preţios pentru toţi pedagogii din ţara noastră.

Prof. IOSIF. VIEHMANN

LUCRĂRI PEDAGOGICE SOVIETICE

N. K. Krupskaia: Opere pedagogice alese. Sub redacţia N. A. Zinevici şi I. P. Rumianţeva. — Material ajutător pentru profesori, educatoarele preşcolare şi pentru studenţii institutelor pedagogice. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

În culegere sînt incluse operele pedagogice ale N. K. Krupskaia în care se tratează problemele educaţiei comuniste a copiilor în şcoală şi familie, despre învăţămîntul politehnic, educaţia prin muncă şi alegerea profesiunii. Această culegere pune în lumină sarcinile organizaţiei de pionieri în opera de educaţie comunistă a tineretului, problemele educaţiei antireligioase, internaţionaliste şi preşcolare, problemele educării disciplinei conştiente ş. a.

D. O. Lordkipanidze: Principiile, organizarea şi metodele de învăţămînt. — Material ajutător pentru profesorii şcolilor elementare şi medii, pentru studenţii institutelor pedagogice şi pentru cercetătorii din domeniul pedagogiei. Ediţia a II-a. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

Cartea este un studiu ştiinţifico-didactic, în care se tratează problemele de bază ale principiilor de organizare şi ale metodelor de predare în şcoala sovietică.

Cartea cuprinde următoarele capitole: 1) Bazele generale ale educaţiei (gnoseologice, ideologico-politice şi generale pedagogice, fiziologico-psihologice); 2) Principiile didactice ale învăţămîntului; 3) Formele de organizare ale învăţămîntului; 4) Metodele de bază ale învăţămîntului; 5) Controlul şi aprecierea cunoştinţelor elevilor.

Cartea ajută profesorului în munca sa de zi cu zi şi de asemenea în studierea problemelor actuale ale didacticii sovietice

V. Z. Smirnov: Ideile pedagogice ale lui Cernîşevski şi Dobroliubov. — Material ajutător pentru profesorii şcolilor elementare, medii şi institutelor pedagogice. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

În carte se arată importanţa ideilor pedagogice revoluţionar-democrate ale lui N. G. Cernîşevski şi N. A. Dobroliubov pentru pedagogii ruşi şi influenţa lor asupra şcolii secolului al XIX-lea din Rusia.

V. I. Struminski: Ideile didactice ale lui K. D. Uşinski. — Material ajutător pentru profesorii şcolilor elementare şi medii, pentru profesorii şi studenţii institutelor pedagogice din învăţămîntul superior. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

Cartea cuprinde bazele şi principiile generale ale învăţăturii didactice ale lui Uşinski. Totodată sînt prezentate metodicile pe obiecte pentru şcoala elementară şi pentru primele clase ale şcolii medii, expuse în cărţile: „Limba maternă“ şi „Lumea copiilor“.

R. A. Teas: Şcoala şi colhozul. — Manual ajutător pentru profesori şi directorii de şcoli. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

În carte se prezintă experienţa muncii de folos obştesc a elevilor din şcolile regiunii Leningrad, formele legăturii cu colhozurile şi cu S.M.T. Pe baze politehnice noi este arătată munca elevilor în diferite ramuri ale zootehniei şi pomiculturii, munca tinerilor naturalişti şi a brigăzilor şcolare. Unele capitole se ocupă de experienţa de muncă din taberele tineretului comsomolist, organizate în ultimii ani în colhozuri de către şcoli, de organizarea cercurilor tinerilor mecanizatori din agricultură, de cultivarea porumbului în raioanele nordice şi de alte probleme. Cartea este frumos ilustrată.

S. M. Şabalov: Învăţămîntul politehnic în şcoală. — Manual ajutător pentru profesori, directorii de studii şi de şcoli, pentru studenţii institutelor pedagogice şi pentru lucrătorii extraşcolari. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

În lucrare se tratează problemele principale ale învăţămîntului politehnic, rolul şi locul învăţămîntului politehnic în sistemul educaţiei comuniste, conţinutul şi căile realizării învăţămîntului politehnic în şcoală (predarea bazelor ştiinţelor, educaţia prin muncă, practica elevilor, munca în afară de clasă).

S. T. Şatki: Opere pedagogice alese. Sub redacţia: M. P. Malişev. — Material ajutător pentru profesorii şcolilor de masă, pentru studenţii şi profesorii institutelor pedagogice. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

Este prezentată trăsătura de bază a învăţăturii pedagogului rus Şatki şi anume legătura dintre şcoală şi viaţa practică, precum şi influenţa şcolii asupra îmbunătăţirii muncii şi a condiţiilor de viaţă din regiunea sa. În lucrare se arată căile şi mijloacele de dezvoltare a iniţiativei creatoare, a spiritului de iniţiativă şi de independenţă la copii. Se descrie experienţa educaţiei artistice a elevilor. În carte se expune practica folosirii muncii copiilor în colonia „Viaţa fericită“ înainte de revoluţie.

P. N. Şimbiriev: Educarea disciplinei conştiente în şcoală. — Material ajutător pentru profesori. Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957.

Lucrarea scoate în evidenţă importanţa disciplinei conştiente în educaţia comunistă a tinerei generaţii; conţinutul, organizarea şi metodele educării disciplinei conştiente a elevilor (pe etape de vîrstă); de asemenea şi rolul organizaţiilor de pionieri şi comsomol în educarea disciplinei elevilor din şcoală; munca cu părinţii elevilor etc.

CĂRŢI PENTRU COPII

„SUB LUPĂ" de Mircea Sîntimbreanu.

Autorul, în volumul intitulat sugestiv „Sub lupă", — alcătuit din numeroase momente ce nu depăşesc deseori o pagină, două — surprinde cu o deosebită pricepere, nenumărate tipuri de copii — băieţi şi fete de şcoală — în diferite împrejurări ale activităţii lor din timpul cursurilor, din organizaţia de pionieri, din tabără sau din familie, scoţînd în relief mai ales laturile negative ale comportării acestora.

E mai mare hazul să ţi-i închipui pe eroii din momentele: „Un şmecher la lecţie", „Un băiat citit", „O moară", „Un amănunt", „Hamurabi", „Jocul culorilor", „Geografia aplicată", „Cap! spic!", „Cruciata a III-a", cum învaţă la diferite obiecte singuri sau cîte doi — ori cum ascultă ei explicaţiile profesorului, precum şi felul în care răspund la lecţii.

Astfel, într-o anecdotă simplă, extrem de concisă, într-un stil îngrijit, viu colorat de imagini din care nu lipseşte umorul, autorul înfăţişează în mici instantanee, aspecte care de care mai interesante şi mai variate, inspirate din viaţa de zi cu zi a şcolarilor şi pionierilor.

„ACŢIUNEA P. 1500". de Nicuţă Tănase.

Eroii din „Muzicuţa cu schimbător", atît de cunoscuţi şi iubiţi de micii cititori, se reîntîlnesc alături de alţi copii în noua povestire a lui Nicuţă Tănase: „Acţiunea P. 1500".

De data aceasta ei se frămîntă să găsească rezolvarea unei probleme mult mai grele: reînchegarea familiei prietenului lor, Victor Condruţ. În urma neînţelegerilor grave din familia maistrului Condruţ, mama lui Victor este nevoită să-şi reia vechea ocupaţie de spălătoreasă. În urma unui accident, cînd iau foc rufele clientelor şi ard, tribul „Pană de şoim" îşi ia răspunderea să încropească cei 1.500 lei, sumă necesară pentru plata pagubei.

De aici porneşte o întreagă aventură. Membrii tribului născocesc tot felul de planuri ca să salveze situaţia colegului lor. În cele din urmă, maistrul Condruţ, dîndu-şi seama de greşeala gravă pe care a săvîrşit-o faţă de soţie şi faţă de copiii săi, mişcat de atitudinea prietenilor fiului său şi de acţiunile acestora, se întoarce în familie, aducînd iarăşi în casă dragostea şi înţelegerea de mai înainte.

Autorul înfăţişează cu pricepere şi în chip convingător influenţa copiilor asupra celor mari, prezentîndu-i pe măsura posibilităţilor lor, cucerind cititorul prin ingeniozitatea şi spiritul tovărăşesc ce se leagă între copii.

Din limba rusă

„BĂRBĂŢIE" de Vera Ketlinskaia.

Romanul „Bărbăţie" al scriitoarei sovietice Vera Ketlinskaia este o epopee închinată vajnicilor constructori ai oraşului Komsomolsk-pe-Amur.

În 1930 două mii de comsomolişti se îndreaptă spre îndepărtatele meleaguri ale Amurului, unde urmează să se înalţe oraşul cel nou. Expediţia de cuceritori are de înfruntat urgiile unei naturi dezlănţuite, magnifică, dar aspră, necruţătoare. În luptă cu greutăţile, caracterele se verifică, sufletele se călesc. Unii mai slabi, aplecînd urechea la şoapta mincinoasă a duşmanilor puterii sovietice, care nu doresc construirea unui oraş socialist în inima bogatului ţinut, unde ei continuă să asuprească şi să exploateze populaţia băştinaşă, înapoiată, sînt cuprinşi de spaimă şi încearcă să dezerteze de la datorie. Cei dîrji însă nu se lasă doborîţi nici de urgiile naturii, nici de uneltirile duşmanului strecurat chiar în rîndurile lor. Andrei Kruglov, Sioma Altşuler, Petea Matveev, Katia Stavrova, Tonia Vaseaeva, Klava Melnikova, împreună cu toţi membrii marii familii comsomoliste întemeiate pe malurile Amurului, biruie toate piedicile, înfrîng sălbatica taigă seculară şi pun temeliile noului oraş.

ION BICĂ şi A. POTERAŞU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

А. ДАНЧУЛИ: А. С. Макаренко — великий советский педагог 1
ВИКТОР ПОПА: Формирование материалистско-диалектического мировоззрения у учащихся на уроках истории 10
ВИРДЖИЛ АТАНАСИУ: Осуществление политехнического обучения в преподавании физики 21

ЗА РУБЕЖОМ

ГЕОРГИЦА ДЯАКА: Советская печать по специальности и некоторые центральные вопросы воспитательной работы в школе 32
О. ШАФРАН: Аспекты образования в Венгерской Народной Республике . . 38
А. М.: Совещание по вопросам политехнического образования в Братиславе 43

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

М. ДИАКОВ: Замечания в связи с преподаванием темы „Виды глаголов" по русскому языку в школах с румынским языком обучения . . . 46
ДЕСПИНА ТЕОДОРЕСКУ: Изучение языка литературных произведений . . 52
ТЕОДОР ГАЛ: Осуществление политехнического обучения в области Клуж 59
АТАНАСИЕ КОЖОКАРУ: Аспекты сотрудничества между школой и семьёй в городе Тимишоара 61
В. ПОПА и И. ПАТАКИ: Вклад преподавателей истории в воспитание социалистического патриотизма 64
МИРЧА ШТЕФАН: О проекте проспекта истории педагогики в Р. Н. Р. . . 66
Н. Ч. ЭНЕСКУ: Празднование И. А. Коменского в Яссах 69
* * * *Необходимы ли товарищеские встречи между ученицами и учениками?* 71

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ВАСИЛЕ НЕТЕА: „История Румынии в литературном творчестве", Хория Урсу 72
И. ФИМАН: „Школьный музей", Юстин Хандря 75
* * * *Новые советские педагогические труды* 78

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

A. Dancsuly: A S. Makarenko — éminent pédagogue soviétique 1
Victor Popa: La formation d'une conception matérialiste-dialectique chez les élèves, à l'aide des leçon d'histoire 10
Virgil Atanasiu: Comment réaliser l'enseignement polytechnique par les leçons de physique 21

DE L'ÉTRANGER

Gheorghiţa Deaca: Quelques problèmes centrales de l'activité éducative à l'école dans la presse soviétique de spécialité 32
O. Şafran: Quelques aspects de l'enseignement dans la République Populaire Hongroise 38
A. M.: La conférence sur l'enseigment polytechnique de Bratislava 43

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

M. Diakov: Observations concernant la manière de traiter le thème „Les aspects des verbes" de la langue russe dans les écoles roumaines 46
Despina Teodoresco: L'étude de la langue des oeuvres littéraires 52
Teodor Gal: Succès de l'enseignement polytechnique dans les écoles de la région de Cluj 59
Atanasie Cojocaru: Quelques aspects de la collaboration entre l'école et la famille à Timişoara 61
V. Popa et I. Pataki: Contributions des professeurs d'histoire à l'éducation des élèves dans l'esprit du patriotisme socialiste 64
Mircea Ştefan: Quelques considérations en marge du projet de prospectus pour l'histoire de la pédagogie de la R. P. R. 66
N. C. Enesco: La commémoration de I. A. Komensky à Jassy 69
* * * Les réunions amicales entre les élèves (garçons et filles) séraient -elles nécessaires? 71

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Vasile Netea: „L'histoire de la Roumanie dans la création littéraire" par Horia Ursu 72
I. Viehmann: „Le musée scolaire" par Justin Handrea 75
* * * Nouveaux ouvrages pédagogiques soviétiques 78

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

Lei 3.

I 3887 Bibl. Centrală

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ANUL VII 3 MARTIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1998 . 1 IUL. 201
97
- IUI 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 3. *martie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

Dumitru Salade: Munca educativă a profesorului la lecţie 1
Adolf Haimovici: Consideraţii asupra modernizării programelor de matematici 15
A. Cosma: Coloniile de reeducare şi moştenirea pedagogică a lui A. S. Makarenko 26
Ilie Popescu-Teiuşan: Limba cărţilor didactice din prima jumătate a secolului al XIX-lea 34

DE PESTE HOTARE

I. Berca: Discuţii în presa sovietică despre pregătirea cadrelor didactice . 50
A. Gospodinov: Imbunătăţiri aduse învăţămîntului de cultură generală din Republica Populară Bulgaria 52
B¬t Ulzüt: Institutul pedagogic de stat din R. P. Mongolă 55
* * * Spicuiri din presa pedagogică de peste hotare 56

DISCUŢII — CRONICA

Anghel Manolache: Putem să înlăturăm supraîncărcarea elevilor? . . . 58
T. Mureş: Supraîncărcarea elevilor la învăţătură în discuţia presei de specialitate 65
G. Dan: Unele probleme importante pe psihologie şi pedagogie în discuţia specialiştilor din Institutul de ştiinţe pedagogice 67
S. Predoiu: O importantă consfătuire a diriginţilor 69
Fl. Popescu: Din activitatea diriginţilor din raionul Snagov 70

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

A. Mahler: Un început bun în sprijinirea organizaţiei de pionieri 72
V. Ţîrcovnicu: Interacţiunea dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt 75
I. B. : Noutăţi din presa sovietică 78
Al. F. : Buletinul de documentare pedagogică din R. P. F. Jugoslavia . . 79

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil :
Prof. univ. STANCIU STOIAN

MEMBRII :
Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BIRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRAGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

I 3807

STUDII ŞI CERCETĂRI

2202 1961

MUNCA EDUCATIVĂ A PROFESORULUI LA LECŢIE

SALADE DUMITRU
lector la Universitatea „V. Babeş" Cluj

Lecţia este considerată, pe drept cuvînt de către cei mai mulţi pedagogi, ca parte fundamentală şi cea mai importantă a întregii munci educative.

Adevărata lecţie este o legătură intimă între profesor şi elevi, un schimb necontenit, nu numai de idei, ci şi de stări emotive, care sudează şi creează terenul atît de necesar educaţiei. Profesorul instruieşte şi educă, nu numai prin conţinutul pe care-l transmite elevilor la lecţie şi nici numai prin metodele şi procedeele folosite, ci prin tot ceea ce face, prin tot ceea ce simte, gîndeşte şi spune, prin tot ceea ce el „dăruieşte" elevilor săi. Nu este o noutate constatarea că în anumite împrejurări, unele „amănunte" sau situaţii ale lecţiei acţionează asupra elevilor mai puternic decît o întreagă lecţie de educaţie morală. Cum în munca educatorului cu copiii aceste ocazii nu sînt rare, merită să fie discutate pentru a înlesni adoptarea unei atitudini juste faţă de ele.

Pentru profesor[1] clasa reprezintă laboratorul, terenul de muncă, iar lecţia prilejul dezvăluirii talentului şi aptitudinilor sale didactice. Abia la lecţie profesorul se realizează pe sine, dînd măsura capacităţilor sale şi afirmîndu-şi puternic personalitatea pedagogică. Prin el, conţinutul procesului de învăţămînt primeşte viaţă, iar metodele şi procedeele devin instrumente preţioase în munca sa pedagogică. Profesorul este acela care valorifică aceste elemente şi de personalitatea lui atîrnă şi puterea lor educativă. Mulţi teoreticieni afirmă categoric că personalitatea profesorului este factorul *hotărîtor* în procesul de învăţămînt.

Privită din acest punct de vedere, lecţia este într-adevăr o activitate foarte complexă şi plină de mare răspundere.

Importanţa laturii educative a procesului de învăţămînt n-are nevoie să fie demonstrată. Despre contribuţia instrucţiei la formarea personalităţii elevilor s-au spus cuvinte cu autoritate, subliniindu-se că aceasta este sarcina fundamentală a învăţămîntului nostru. În activitatea cadrelor didactice latura instructivă şi educativă formează un tot unitar şi realizarea cu precădere sau exclusivă numai a uneia din ele periclitează succesul muncii pedagogice.

În general, despre *caracterul educativ al învăţămîntului, pedagogia spune că el se realizează de către profesor prin conţinutul obiectelor de învăţămînt şi prin metodele şi procedeele utilizate în procesul predării*

[1] Aci luăm termenul de profesor sau învăţător ca echivalenţi.

1959

și constă în dezvoltarea forțelor de cunoaștere și creație ale elevilor, în formarea bazelor concepției științifice despre lume și în formarea trăsăturilor morale ale elevilor.

Nu este în intenția noastră de a discuta aici toate aceste probleme, ci numai de a sublinia cîteva aspecte ale conduitei profesorului la lecție prin care acesta acționează mai ales asupra dezvoltării forțelor de cunoaștere și asupra formării unor trăsături morale la elevi. Ne vom referi îndeosebi la unele atitudini și procedee prin care profesorii exercită o influență discretă, fină, aproape neobservată, dar directă, lentă și continuă asupra psihologiei elevilor, formîndu-le opinii, sentimente, convingeri. La lecție profesorul conversează cu elevii, le apreciază pregătirea și conduita, le influențează și stimulează gîndirea, voința și atitudinea, le dezvoltă unele trăsături morale și de caracter, cum sînt: sinceritatea, calmul, solidaritatea, obiectivitatea, inițiativa, disciplina, modestia, colectivismul, potriotismul ș. a. Le modifică sistematic conduita și-i pregătește pentru viață. În aceasta constă caracterul formativ al învățămîntului.

Cu toate că manualele de pedagogie ridică aproape la rangul de principiu caracterul educativ al învățămîntului nostru și afirmă necontenit caracterul unitar al procesului de instrucție și de educație, practica școlară arată că în acest domeniu mai persistă unele deficiențe. Cea mai evidentă dintre acestea pare să fie tocmai ignorarea caracterului educativ al instrucției. Se uită că instrucția este numai una din căile principale utilizate în vederea realizării scopului educației, că este un „puternic organ" al educației, cum spuneaUșinski și nu un scop în sine. Practica școlii arată că multe cadre didactice își limitează activitatea numai la realizarea sarcinii instructive a procesului de învățămînt, socotindu-se astfel achitate de orice obligații, dacă elevii reușesc să cunoască materia predată.

Explicația acestui fapt trebuie căutată, între altele, și în caracterul complex și pretențios al procesului de educație. Nu poate fi contestat adevărul că formarea personalității elevilor este un proces mai complicat și mai dificil decît înarmarea lor cu un volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi, cu toate că acestea stau la baza formării personalității. Situația poate fi ușor înțeleasă dacă ne gîndim că educația presupune formarea convingerilor, a sentimentelor, a caracterului și a unei atitudini juste față de muncă și societate, ceea ce înseamnă că în formarea tuturor acestora, profesorul trebuie să respecte mult mai multe cerințe, reguli și principii, decît în cazul instrucției. Dacă n-ar fi decît cele ale didacticii și ale educației morale și ar fi încă deajuns, deși ele sînt cu mult mai multe. Adăugînd la cele de mai sus și faptul că metodica predării diferitelor obiecte de învățămînt este în general mai bine elaborată în comparație cu metodica educației, lucrurile devin și mai clare. Un alt fapt demn de remarcat este și acela că roadele educației apar mult mai tîrziu și sînt mai greu de descifrat și de verificat decît cele ale instrucției. Firește că această explicație nu vrea să justifice menținerea situației amintite, ci dimpotrivă.

O altă greșeală, frecvent întîlnită în procesul muncii școlare, o constituie părerea că educația se realizează de la sine ca urmare a predării unui anumit conținut și deci nu este nevoie să se întreprindă

nimic special în această privință. O astfel de părere anulează preocupările educative și demobilizează cadrele didactice în munca lor. Numai convingerea că educația se poate face la fel de bine la toate obiectele de învățămînt, de către toți profesorii sau învățătorii și la toate vîrstele, prin metode și procedee adecvate, stimulează grija cadrelor didactice pentru dezvoltarea acestei probleme.

Rîndurile de față încearcă tocmai să arunce o lumină asupra unor aspecte ale muncii profesorului cu elevii, care-i pot condiționa succesul și care nu-și găsesc o prezentare corespunzătoare în tratatele de pedagogie. Ele reprezintă o încercare de teoretizare și generalizare a mai multor observații acumulate cu prilejul asistării la un mare număr de lecții (peste 70 lecții). Punctul de plecare al considerațiilor ce urmează l-a constituit observația, întărită de numeroase fapte, că în munca profesorului cu elevii, anumite elemente, aparent neînsemnate și poate tocmai de aceea subapreciate de profesor, ca: atitudini, apelul la latura emotivă a elevilor, unele aprecieri și expresii, anumite greșeli ale profesorului etc., exercită o puternică influență educativă asupra elevilor.

Asemenea aspecte ale lecției prin care profesorul strecoară aproape imperceptibil cîte ceva în sufletul elevilor, făcînd să crească și să consolideze anumite convingeri ale acestora, să se risipească anumite îndoieli și nedumeriri, sau să deschidă o anumită portiță gîndirii, merită o atenție deosebită, tocmai pentru marea lor eficacitate pedagogică.

Despre contribuția conținutului învățămîntului și a metodelor și procedeelor de predare la realizarea laturii educative a învățămîntului nu socotim necesar să vorbim, între altele și pentru că această problemă este bine tratată în orice didactică. De aceea noi ne vom limita mai mult la *atitudinea profesorului față de elevi ca un important element educativ al lecției.*

Examinînd faptele culese, am constatat că elementele care fac ca influența educativă a unui profesor să fie mai mare decît a altuia, sînt foarte variate și numeroase. Caracterul acestei influențe și eficacitatea elementelor înregistrate, diferă în funcție de mai mulți factori cum sînt: particularitățile de vîrstă ale elevilor, starea lor subiectivă și urmele lăsate de contactul anterior al profesorului cu elevii, dispoziția profesorului etc. Uneori, aceeași atitudine și față de aceiași elevi exercită o influență diferită în funcție de factorii amintiți și de modul cum elementele respective se împletesc între ele sau sînt secondate de alte fapte.

Analizînd situațiile înregistrate, care oglindesc un rezultat pozitiv[2], am ajuns la concluzia că răspunsul la întrebările puse nu este simplu și că în asemenea cazuri avem de-a face cu o complexitate de factori de o importanță felurită și variabilă, care determină succesul muncii profesorului. Toți acești factori, uneori destul de greu de descifrat, jucau mai mult un rol de întărire a unor convingeri sau atitudini ale elevilor, fie că exercitau o influență directă, imediată și cu un caracter mai general,

[2] Rezultatele pozitive au fost apreciate după participarea elevilor la lecție, răspunsurile date cu prilejul fixării și gradul de disciplină al elevilor.

fie că exercitau o acțiune mai mult indirectă, mai lentă și pe o scară mai restrînsă, adică privind un singur aspect al educației (exemplu, disciplina).

În toate cazurile analizate au putut fi identificate cel puțin trei elemente comune care au contribuit la succesul muncii educative și anume: *încrederea*, acordată de profesor elevilor, *autoritatea* acestuia în fața lor și *tactul pedagogic* manifestat în raporturile cu ei. Intrucît în munca profesorului și mai ales la lecție acestea sînt strîns împletite cu unele elemente de metodică a predării, este firesc ca uneori să nu putem face abstracție totală de acestea din urmă, mai ales că uneori încrederea, autoritatea și îndeosebi tactul pedagogic se manifestă tocmai prin utilizarea procedeelor metodice. Apreciind rolul deosebit pe care încrederea, autoritatea și tactul pedagogic îl joacă în munca profesorului, putem spune, anticipînd o concluzie, că ele sînt condiții sau premise ale unei adevărate munci pedagogice.

Pedagogia științifică ne recomandă să adoptăm o „ipoteză optimistă" față de fiecare copil în parte, chiar dacă aplicarea ei este amenințată cîteodată de unele greșeli. Ipoteza optimistă în educație înseamnă atitudine nouă față de copil, încredere și apropiere de el, prețuire și stimulare a forțelor lui. Perspectiva optimistă implică atitudine pozitivă față de om, dragoste fierbinte față de el, descoperirea frumuseții interioare a omului, a calităților lui și încurajarea și dezvoltarea acestora. Firește că această dragoste nu se identifică cu sentimentalismul mic burghez. Aici este vorba de o dragoste rațională, de o dragoste exigentă, așa cum o concepea Makarenko.

Educația elevilor nu poate fi înfăptuită fără a pune în fața acestora anumite cerințe referitoare la comportarea lor. Indeplinirea acestor cerințe depinde nu numai de caracterul și conținutul lor, ci și de modul cum reacționează elevii față de ele, de faptul dacă elevii le refuză sau le acceptă. De atitudinea pozitivă, de acceptarea acestor cerințe, depinde în multe cazuri rezultatul și efectul unor măsuri întreprinse de educatori sau de școală. Aceasta înseamnă că în aplicarea unor măsuri și în folosirea unor procedee trebuie luată în considerare nu numai atitudinea și influența exercitată de educator, ci și de poziția elevilor față de o anumită măsură, care în ultima analiză este determinată tot de profesor. Starea subiectivă a copilului față de cele mai multe cerințe și care va determina în cele din urmă, felul de a acționa al acestuia este mult influențată de educator. Or, este clar că nu poți influența această atitudine subiectivă a elevilor și în general întreaga lor dezvoltare, dacă n-ai încredere în calitatea lor, în ei. Experiența școlară arată că educatorii călăuziți de credința că nu există oameni răi ci numai metode defectuoase, obțin mai bune rezultate în munca de educație decît ceilalți, deoarece ei depun un efort mai susținut pentru îmbunătățirea metodelor de lucru și nu se lasă antrenați de prejudecăți sau descurajați de anumite obstacole.

Ca să educi just copilul trebuie să-l cunoști, ca să-l cunoști trebuie să-l studiezi și ca să-l poți studia este necesar să te apropii de el. Logica aceasta este destul de veche în pedagogie și cu toate acestea aplicarea ei mai dă naștere uneori la discuții contradictorii. *Increderea în elev*

constituie baza apropierii de el, de preocupările și trăirile lui, de modul său de viață, de familia lui. Încrederea reprezintă adeseori cheia cu care se poate deschide portița spre sufletul elevilor. A acorda încredere elevilor înseamnă a găsi, de multe ori, soluția unor probleme educative care la prima vedere par foarte complicate. Nu sînt rare cazurile cînd schimbarea atitudinii profesorului față de elev, în sensul unei mai atente prețuiri a calităților acestuia, aduce după sine o cotitură în conduita elevului, nu numai față de profesor, ci și față de învățătură și față de școală în general.

A acorda încredere elevilor nu înseamnă numai a arăta elevilor că sînt respectați și prețuiți, ci și a-i determina să aibă încredere în educator. De fapt acordarea încrederii nu este decît o formă sau un mijloc prin care educatorul speră s-o cîștige pe aceea a elevilor, pentru ca apoi să se sprijine pe ea în scopuri educative. Numai acordînd încredere elevilor și făcîndu-i să aibă încredere în noi putem spera să-i influențăm pozitiv și să clădim cu temei pe o bază solidă. Acordarea și dobîndirea încrederii este o condiție a muncii educative și în același timp rezultatul ei. Odată dobîndită, încrederea îndeplinește multiple funcțiuni.

Una din aceste funcțiuni este strîns legată de cunoașterea individuală a elevilor. Tratarea individuală a elevilor devine o realitate pedagogică numai atunci cînd se bazează pe cunoașterea particularităților psihologice ale acestora, iar o cunoaștere profundă, multilaterală și obiectivă este posibilă numai atunci cînd putem dezvălui cauzele conduitei copilului și cînd putem desprinde trăsăturile esențiale ale caracterului său. Or, cunoașterea particularităților individuale și mai ales a cauzelor conduitei elevilor este mult mai ușoară dacă între profesor și elevi există un climat de încredere reciprocă, de apreciere și înțelegere mutuală, fără a sacrifica principiul îmbinării exigenței față de elevi cu respectul față de ei.

Pornind de la această premisă învățătorul M. R. de la o școală din raionul Lunca Vașcăului, regiunea Oradea, a reușit să schimbe conduita unui elev slab la învățătură și nedisciplinat, care părea aproape pierdut pentru școală, numai prin utilizarea acestui element al încrederii. Epuizînd aproape toate metodele și procedeele în munca cu elevul, învățătorul a studiat mai îndeaproape caracterul elevului și constatînd că acesta e foarte sensibil la aprecieri pozitive, într-o zi i-a declarat în fața clasei: „Trebuie să recunosc că m-am înșelat asupra lui N. P. și că abia acum am constatat că el are multe calități și că, mai ales, este foarte drept". Această declarație, întărită cu o nouă atitudine față de elev, a constituit punctul de plecare al schimbării atitudinii elevului față de școală și față de învățător.

O altă funcțiune a încrederii este legată de prevenirea apariției anumitor atitudini negative în conduita copilului. Utilizînd cu dibăcie acest instrument, profesorii cu experiență pun în gardă elevii mai „slabi de înger", care rezistă mai greu tentațiilor, avertizîndu-i asupra eventualei primejdii. Încrederea profesorului în capacitățile elevului, mărturisită sau arătată, îl ajută pe acesta să reziste mai ușor și chiar să lupte împotriva eventualelor influențe negative, nesănătoase. Această încredere repre-

zintă pentru elevi un fel de scut și un fel de busolă după care se orientează: „Nu pot să fac așa ceva pentru că profesorii (părinții, colegii etc.) au încredere în mine și nu mă cred capabil de o asemenea faptă", își zic adeseori elevii. Este tipic, în această privință, exemplul directorului unei școli, care, aflînd de absența profesorului de matematică la clasa a V-a, în loc să trimită un înlocuitor s-a dus în clasă și le-a spus elevilor doar atît: — „Tovarășul profesor de matematică nu vine azi. Ora aceasta veți lucra singuri exerciții și probleme de matematică de la pag... Sper că o să puteți menține singuri disciplina. La sfîrșitul orei o să vin să văd dacă a fost cineva care nu s-a putut stăpîni". Deși clasa a V-a era o clasă nedisciplinată, elevii au păstrat toată ora disciplina și au lucrat în liniște. Încrederea acordată de director clasei și modul cum a fost formulată exigența a mobilizat forțele elevilor și le-a ajutat să învingă tentația mare care-i ispitea.

Nu trebuie să mai vorbim despre rolul încrederii în îndrumarea și dezvoltarea aptitudinilor și capacităților elevilor. Acordînd o încredere nelimitată forțelor de dezvoltare a elevului, creăm premisele dezvoltării maxime a aptitudinilor și intereselor acestuia, deoarece în felul acesta ajungem să ne cunoaștem mai precis limitele și să le influențăm mai adecvat. Și acest fapt prezintă o importanță educativă deosebită.

În practica școlară acordarea încrederii poate lua forme foarte variate, începînd de la prețuirea anumitor calități ale elevilor și chiar a muncii acestora, continuînd cu încurajarea, lauda, încredințarea de sarcini deosebite și pînă la destăinuirea anumitor lucruri „intime" și tratarea elevilor ca egali cu adulții.

Încrederea reciprocă dintre educator și elevi este un „mediu" favorabil nu numai formării convingerilor și atragerii elevilor în anumite acțiuni colective întreprinse de școală, ci oricărei activități educative, și tocmai de aceea ea trebuie să fie cultivată cu multă grijă. Numai folosind cu tact variatele situații școlare și consolidînd mereu relațiile de încredere reciprocă, educatorii pregătesc terenul necesar oricărei acțiuni educative importante. Observațiile noastre arată că în multe cazuri cuvintele profesorului, cerințele, aprecierile și mustrările lui determină o reacție pozitivă din partea elevilor, tocmai ca rezultat al încrederii reciproce ce există între profesor și elevi. Mustrările, chiar aspre fiind, nu supărau, cerințele erau primite cu înțelegere, iar o invitație era urmată cu căldură și simpatie chiar dacă ea nu era altceva decît o cerere de lucru. A fost suficientă următoarea remarcă: „Aici va fi ceva mai greu, dar cred că toți o să puteți înțelege", pe care a făcut-o profesorul de matematică D. V. de la o școală din Baia Mare, la un moment dat al lecției, în clasa a IX-a, pentru ca întreaga clasă să se concentreze într-o muncă încordată.

Cu totul alta este situația cînd lipsește încrederea profesorului în elevi și mai ales a acestora în profesor. În asemenea cazuri nici admonestarea, nici rugămintea nu-i înduplecă pe elevi să devină sensibili la cererile profesorului. Următoarea replică dată de elevul P. G. din clasa a VIII-a unui profesor de istorie de la o școală din regiunea Baia Mare, trăda această situație. Făcînd observația că elevii sînt leneși și nu și-au

făcut temele pentru ziua respectivă, elevul a răspuns: — „Dv. și așa ați spus că noi sîntem mai slabi ca cei din clasa a VII-a și că nimic nu facem de treabă". Toate explicațiile date de profesor pentru a lămuri această situație au rămas fără efect, ceea ce arată că atunci cînd elevii n-au încredere în profesor, opun rezistență și celor mai rezonabile măsuri și cerințe care vin din partea lui.

Profesorul trebuie să țină seama de faptul că încrederea nu se confundă cu simpatia, deși merg pînă la un punct împreună, precum și de constatarea că pe cît de greu se cîștigă încrederea pe atît de ușor se poate pierde.

Dobîndirea încrederii elevilor este, la rîndul ei, în strînsă legătură cu *autoritatea* profesorului. Am arătat că atitudinea elevului față de cerințele puse în fața sa de către profesor este un factor important al succesului educației și acum adăugăm că această atitudine subiectivă este mult influențată și de autoritatea de care se bucură educatorul în fața elevului. De cele mai multe ori încrederea elevilor în profesori este asociată cu autoritatea și exemplul personal al acestuia. Mulți profesori și învățători obțin rezultate pozitive în munca educativă datorită acestei calități. Părerile pedagogilor sovietici: Krupskaia, Kalinin și Makarenko, despre rolul autorității, confirmă justețea acestei teze[3]. Cerințele formulate de un profesor cu autoritate sînt mai atent înregistrate și urmărite, mai prompt și mai deplin înfăptuite de către cei mai mulți elevi. Chiar cînd exigențele acestuia sînt mai mari decît ale celorlalți profesori, elevii se silesc să le aducă întocmai la îndeplinire. Într-un cuvînt, putem spune că eficacitatea metodelor și procedeelor de educație depinde în primul rînd de autoritatea învățătorului.

Rolul autorității educatorului este adeseori hotărîtor în munca instructivă și educativă și de aceea orice educator trebuie să fie preocupat de cucerirea unei înalte autorități în rîndurile elevilor. O dovadă că atitudinea elevilor față de profesorii cu autoritate este alta, o constituie și reacțiunea elevilor față de greșelile acestora. În timp ce față de greșelile celorlalți profesori, elevii sînt intoleranți, cu greșelile profesorilor care se bucură de autoritate sînt mai indulgenți și mai înțelegători.

Este drept că elevii arată înțelege față de greșelile profesorilor cu autoritate dar numai după ce autoritatea acestora s-a constituit și consolidat și numai dacă aceste greșeli nu sînt prea frecvente sau prea mari. În general putem spune că elevii răspund cu aceeași monedă cu care profesorul i-a învățat să plătească.

Nu trebuie să uităm însă că profesorii cu autoritate, în general, fac greșeli mai puține tocmai datorită temeinicei lor pregătiri, iar cînd le fac și le recunosc și manifestă înțelegere, la rîndul lor, față de unele greșeli făcute de elevi. Această procedură, aplicată cu tact, este de natură să le sporească și mai mult autoritatea. Tocmai datorită înțelegerii și simpatiei pe care o asemenea conduită o trezește în rîndurile elevilor, această atitudine este mai de grabă imitată de elevi.

---

[3] **N. A. Petrov: Despre însemnătatea autorității și exemplului personal al educatorului. Ed. de stat didactică și pedagogică, 1952.**

Autoritatea, întocmai ca și încrederea, este o condiție indispensabilă desfășurării cu succes a muncii educatorului. Adevărata autoritate (Makarenko a descris în *Opere pedagogice alese vol. I*, vre-o zece feluri de falsă autoritate) este un fenomen complex și care implică numeroase condiții. Ea se cîștigă ca rezultat al unei temeinice pregătiri profesionale, al priceperii de a lucra cu copiii, al dragostei adînci și sincere și al respectului personalității copiilor, îmbinat cu o ridicată exigență față de ei.

Am înregistrat de multe ori, cu o plăcută emoție, liniștea evlavioasă cu care elevii își așteptau profesorul, nesațul cu care-i sorbeau cuvintele de pe buze și mîndria de a avea un asemenea profesor. În toate aceste cazuri latura educativă a procesului de învățămînt, a lecțiilor, indiferent de clasă sau de obiect, se realiza din plin și parcă fără de procedee speciale. Autoritatea acestor profesori acționa ca o forță nevăzută dar cu o siguranță ireproșabilă, chiar dacă la o anumită lecție n-ai fi putut spune ce a făcut profesorul special pentru aceasta. Exemplul său, ținuta, atmosfera pe care o crea, felul cum privea, vorbea, rîdea, sau gesticula, sensibilitatea pe care o manifesta, înțelegerea pe care o arăta, toate acestea trezeau un ecou puternic în inima copiilor. Aici, aveai impresia că lecția, conținutul ei, nu este decît un pretext ca profesorul să-i mai încînte pe elevi.

Procesul de constituire a autorității nu se desfășoară în toate cazurile în același fel. Uneori profesorul impune respect și autoritate elevilor încă de la primele ore, alteori autoritatea se cîștigă mai greu și numai după o perioadă relativ mai lungă de muncă cu elevii. Un rol oarecare îl joacă, cîteodată, în constituirea autorității profesorului opinia altor clase sau a altor persoane despre acesta. Cazuri mai grave sînt acelea cînd un profesor nu-și poate cîștiga singur autoritatea cu toate eforturile pe care le face și este nevoie pentru aceasta de ajutorul directorului, al celorlalți profesori sau al organizațiilor de tineret din școală. O asemenea autoritate nu este nici trainică și nici nu impune suficient respect elevilor. Asemenea cazuri frînează, de cele mai multe ori, munca școlii și sînt generatoare de indisciplină, rămînere în urmă la învățătură etc.

O comparație cu rezultate elocvente am putut face asistînd la două lecții ale unui profesor (V. N.) de istorie din regiunea Oradea, la două clase diferite și la patru lecții ale altor profesori, dar la aceleași clase. Cu toate mijloacele folosite (chemare la ordine, amenințare, rugăminte etc.), profesorul de istorie n-a putut obține un grad satisfăcător de disciplină în clasă, în timp ce aceleași clase la profesorul de matematică erau de o disciplină exemplară, fără ca acesta să utilizeze vreun mijloc special sau măcar apelul la disciplină. Acest exemplu este suficient pentru a arăta influența autorității profesorului asupra atitudinii elevilor în timpul lecției. Ca și încrederea și autoritatea presupune relații normale între profesori și elevi, relații de apropiere și de ajutor reciproc. Ea nu este rezultatul unor calități înnăscute, ci se dobîndește în procesul activității cu elevii, ca efect al îndeplinirii cu competență și în mod conștiincios a obligațiilor profesionale și sociale. Elevii înregistrează cu mult simț critic orice scăpări sau inconsecvențe ale educatorului și sezi-

seazâ ușor chiar și căile condamnabile prin care unii profesori încearcă să-și cucerească sau să-și consolideze autoritatea discutabilă. Cercetările lui N. A. Petrov arată că autoritatea educatorului are la bază calități cu caracter politic și ideologic, cu caracter pedagogic, calități care țin de caracterul profesorului și de atitudinea sa față de elevi. Observațiile noastre arată că unele cadre didactice nu luptă pentru a-și cuceri o autoritate trainică și această situație se răsfrînge negativ asupra muncii lor. Astfel, unele cadre didactice socotesc greșit că micșorarea exigențelor, indulgența, o bunătate rău înțeleasă, contribuie la consolidarea autorității, cînd lucrurile stau tocmai invers. Putem fi siguri că oricît de mari ar fi exigențele unui profesor în ceea ce privește învățătura și disciplina, atunci cînd sînt juste și întărite de pilda vie a profesorului, ele nu știrbesc autoritatea acestuia ci dimpotrivă o întăresc. Alte cadre didactice, dimpotrivă, socotesc că autoritatea vine de la sine, cu timpul și nu întreprind nimic în această direcție decît așteptarea. Ele uită că sînt unele procedee care aplicate corect sau greșit, duc, zi de zi, la consolidarea sau subminarea autorității lor. Tot atît de greșită este și atitudinea acelora care manifestă o exigență exagerată sau deplasată, uitînd de influența pe care exemplul lor o exercită asupra copiilor.

Lăsînd impresia elevilor că dorește sincer să-i consulte într-o anumită problemă și că le prețuiește părerile, profesorul își sporește uneori prestigiul; de asemenea și cînd profesorul se arată îngrijorat de greutatea pe care trebuie s-o învingă în rezolvarea anumitor probleme și îi încurajează și îi ajută s-o biruie. Unii știu să folosească cu măiestrie formele de aprobare și dezaprobare în munca cu elevii sau să creeze elevilor stări emotive de înalt nivel artistic și să-i ridice la înțelegerea unor probleme importante și atrăgătoare etc.

Mai frecvente sînt însă, din păcate, cazurile negative, cînd profesorii ignorează anumite cerințe elementare ale muncii pedagogice și prin aceasta își slăbesc propria lor autoritate și cîte odată și a colegilor lor. Un profesor de istorie (I. N.), de la o școală din raionul Mediaș, dă în fața clasei următoarea replică unui elev care își justifică acceptabil întîrzierea: „Nu vreau să știu ce a spus directorul, trebuia să-mi fii aici la timp". Un alt profesor, de limba romînă. a răspuns unui elev, care observa că au prea multe teme pentru ora următoare, deoarece și la matematică au primit 3 probleme grele, că nu-l interesează ce face profesorul de matematică, deoarece el n-are ce învăța de la acesta, iar ei să-și facă temele fără discuții etc. Făcînd uz de autoritatea funcției și a titlului în cazurile de mai sus, profesorii respectivi în loc să-și consolideze autoritatea, au stîrnit în rîndurile elevilor mai multă îndoială și rezervă decît stimă și respect. Observațiile arată prin urmare că fără autoritate, profesorul nu numai că nu va putea înarma pe elevi cu cunoștințe, priceperi și deprinderi temeinice, dar nu va putea soluționa cu succes nici problemele educației elevilor.

Un alt element important, legat de personalitatea educatorului, care contribuie la realizarea caracterului educativ al învățămîntului, îl constituie *măiestria și tactul pedagogic*. Cu toată importanța deosebită care se atribuie acestor calități necesare educatorului, ele sînt prea puțin ana-

lizate și studiate în publicațiile pedagogice, lăsînd mai mult pe seama cititorului să ghicească singur conținutul acestei formule „magice", care determină și explică cele mai multe succese în munca educatorilor. Autorii multor studii de pedagogie pun secretul succesului în munca pedagogică pe seama acestei măiestrii pedagogice, fără a-i dezvălui însă conținutul.

Măiestria pedagogică este treapta cea mai înaltă la care se poate ridica munca oricărui educator. Ea reprezintă un ideal pentru fiecare profesor și adeseori studiile de pedagogie o identifică cu arta pedagogică, subliniind prin aceasta și latura artistică, nu numai cea meșteșugărească, tehnică a muncii educative. Ca și încrederea și autoritatea, cu care se găsește în strînsă legătură, măiestria pedagogică este o însușire foarte complexă care are la bază priceperea educatorului de a studia multilateral copilul și de a se folosi de rezultatele acestei cunoașteri în realizarea sarcinilor educative. Ea implică cunoașterea temeinică a obiectului de specialitate, un larg orizont cultural, dragoste pentru munca pedagogică și pentru copii, tendința permanentă de ridicare a nivelului ideologic și profesional, adică năzuința continuă de perfecționare și altele. Cu cît educatorul întrunește mai multe calități laolaltă și într-un grad mai înalt, cu atît și nivelul măiestriei sale pedagogice este mai ridicat. Bucuria de viață, demnitatea, perseverența, dragostea și exigența față de copil, tactul pedagogic ș.a., sînt calități care ușurează însușirea unei măiestrii pedagogice și cu atît mai ușor, cu cît profesorul reușește să influențeze copilul prin calitățile amintite.

Tactul pedagogic, înregistrat de noi ca un factor important al muncii educative la lecție, este un element esențial al măiestriei pedagogice, o treaptă în procesul însușirii acesteia. Ușinski considera că tactul pedagogic este mai de grabă un tact psihologic, pentru că el presupune în fiecare caz în parte cunoașterea psihologiei elevului, iar Makarenko aplica cu atîta abilitate tactul pedagogic, încît mijloacele alese pentru a exercita o influență educativă asupra unei persoane duceau la scopul propus cu o precizie aproape matematică. Tonul just în raporturile cu elevii, acordarea atenției cuvenite clasei, impunerea ritmului potrivit lecției, utilizarea cu dibăcie a emoțiilor și gradarea lor în scopuri educative, ca și dispoziția momentană a profesorului și alte asemenea amănunte, pot determina dispoziția elevilor pentru lecție și pot crea premisele succesului. Dacă profesorul intră în clasă cu un aer obosit și plictisit, încruntat și nemulțumit (acru) sau proaspăt și optimist, dacă este dur și răstit sau cald și înțelegător, dacă șovăie sau lenevește pînă începe lecția sau dacă, dimpotrivă, înviorează și mobilizează clasa încă din primele momente, aceasta închide sau deschide profesorului drumul direct spre sufletul copiilor.

Tactul pedagogic nu se referă numai la arta predării, ci și la aceea a educării. Indiciul tactului pedagogic îl constituie priceperea profesorului de a influența elevii, capacitatea de a găsi repede soluții adevărate celor mai variate cazuri care se ivesc, îndemînarea de a lucra, nu după formule, ci în mod creator și aptitudinea de a sezisa cu ușurință și de a ține seama de particularitățile concrete ale fiecărei situații sau ale fiecărui elev în munca educativă. Tactul pedagogic apare în

raporturile profesorului cu elevii și el indică adeseori o bogată experiență pedagogică. De fapt varietatea situațiilor care trădează prezența unui anumit tact pedagogic este cu mult mai mare decît apare la prima vedere. De tactul pedagogic se leagă atît unele aspecte esențiale ale muncii profesorului cu elevii cît și unele amănunte ale conduitei sale în raporturile cu elevii. Modul cum dă îndrumări elevilor și cum răspunde întrebărilor lor, atitudinea de nervozitate, pasivitate sau apatie față de elevi, ca și anumite expresii, aprecieri sau indicații, reflectă tactul pedagogic al profesorului. Adeseori, greșelile educatorilor și mai ales anumite deficiențe ale muncii educative sînt socotite ca provenind din lipsa de tact pedagogic. De aci și marea importanță care se atribuie tactului pedagogic.

Să amintim cîteva din detaliile muncii profesorului cu elevii, pentru a vedea cum acestea influențează starea de spirit a clasei.

Ținînd seama că munca elevilor se desfășoară în clasă, în colectiv, nu trebuie uitat efectul pe care-l au unele observații făcute de profesori pentru ceilalți elevi decît pentru cel în cauză. Punînd în lumină o calitate sau un defect, o atitudine pozitivă sau negativă a unui elev, profesorul va avea grijă ca prin analiza pe care o face, sau prin observațiile adresate elevului respectiv, să-i oblige și pe ceilalți să ia act și chiar să ia atitudine față de ea, s-o imite sau s-o evite. Aceasta arată atît necesitatea dezvăluirii unor asemenea cazuri în fața clasei cît și discutarea lor în așa fel încît să exercite o influență educativă asupra tuturor elevilor. Un profesor de romînă (T.N.. din orașul Stalin, a apreciat astfel răspunsul unui elev din clasa a IX-a:

„N-am trăit de mult o emoție atît de plăcută. Lucrarea mi-a arătat sensibilitatea de care ești capabil cînd vorbești despre țărani. Bravo!". Altuia i-a spus scurt: „M-am așteptat la mai mult de la tine!", iar unuia care nu și-a făcut tema i-a spus: „Caracterul tău acum se formează. Stima semenilor tăi o vei obține după cum vei munci. N-aș dori ca neglijența să devină o trăsătură a caracterului tău și în viață să te bucuri de tot atît de puțină prețuire ca în fața colegilor". Sînt numeroase asemenea observații care afectează sensibilitatea elevilor și le dă de gîndit și aceasta depinde numai de modul cum și cînd sînt făcute. Cunoașterea și respectarea particularităților individuale ale elevilor este o condiție importantă în această privință.

Știind că și cele mai mici detalii exercită influență asupra elevilor, profesorii cu experiență imprimă această notă tuturor acțiunilor pe care le întreprind. Chiar printr-o simplă aprobare sau dezaprobare, el dă elevilor de înțeles mulțumirea sau nemulțumirea sa. O privire, un gest, o pauză, spun adeseori suficient elevilor pentru ca ei să înțeleagă ceea ce trebuie. Un singur cuvînt cum este: „destul" sau „bine", o expresie, de pildă „mergi la loc" sau „bună ziua", pot fi spuse cu foarte multe intonații, cu o mulțime de nuanțe, de la cele mai calde și pînă la cele mai reci, răstite, seci etc. exprimînd atitudinea educatorului față de elevi. Adeseori tonul cu care spune profesorul ceva, are mai mare valoare decît însuși conținutul expresiei. Privirea și gestul vin adeseori să întărească acest caracter al unor observații sau aprecieri. Aceste detalii

nu prezintă o importanță educativă atît prin ele însile, cît mai ales prin efectele pe care le pot avea, determinînd o atitudine, adeseori subiectivă — ce-i drept — favorabilă sau nefavorabilă desfășurării procesului instructiv-educativ, dar care poate fi hotărîtoare pentru succesul sau insuccesul muncii profesorului.

Datele observației arată că sînt foarte numeroase și variate detaliile care determină o anumită atitudine a elevilor față de profesor și față de lecție și că multora dintre ele profesorul nu le acordă atenția cuvenită. Intervenția prea frecventă și nemotivată a profesorului în răspunsurile elevilor, pregătirea prea scurtă a lecției, nereușita profesorului de a-i activa pe elevi, nesiguranța profesorului în anumite probleme sau unele greșeli făcute de el, aprecierea neobiectivă a muncii elevilor, lipsa oricărui sentiment în explicarea și interpretarea unor anumite fapte, verificarea superficială a caietelor de teme și a cunoștințelor elevilor, nesezisarea la timp a unor greșeli făcute de elevi, discursuri moralizatoare interminabile și descurajarea elevilor prin aprecieri nepedagogice, ca și atitudinea prevenitoare a profesorului, trezirea dorinței elevului de a se îndrepta, încurajarea inițiativei elevilor, comentarea educativă a anumitor fapte sau evenimente, priceperea de a „asculta" ceea ce spun elevii, motivarea anumitor chestiuni (acțiuni, întîmplări, note, aprecieri etc.), care ar putea da naștere la discuții contradictorii sau ar putea trezi îndoieli sau rezerve, subliniereа cu abilitate a esențialului și extragerea concluziilor juste din faptele comentate, precum și o înțelegere binevoitoare față de copii, sînt numai cîteva din situațiile întîlnite în diferite lecții, care au o legătură directă cu tactul pedagogic și care exercită o anumită influență asupra elevilor.

Dacă adăugăm că toate acestea se împletesc strîns și cu unele cerințe didactice și metodice, avem o imagine și mai fidelă despre complexitatea muncii instructive și educative în cadrul lecției. Adeseori arta de a pune întrebări și de a conduce discuția, priceperea de a introduce o noțiune nouă în sistemul de cunoștințe vechi, capacitatea de a analiza profund și multilateral, sistematic și accesibil un anumit material, legarea teoriei de practică, îndemînarea de a alege exemple și de a forma deprinderi temeinice de muncă independentă elevilor, care, toate, urmăresc în primul rînd realizarea laturii instructive a procesului de învățămînt sînt atît de intim legate cu celelalte, încît numai cu greu (artificial) am putea afirma că unele privesc instrucția și altele educația sau că numai unele sînt o dovadă a tactului pedagogic. Bogăția și varietatea atitudinilor care pot exercita o influență educativă pozitivă asupra elevilor face dificilă clasificarea sau reducerea lor la cîteva reguli sau formule. Atunci cînd tactul pedagogic se asociază și cu un conținut bine ales al lecției și cu metodele adecvate predării, efectele educative ale lecției devin aproape o certitudine.

Evenimentele și întîmplările zilnice oferă necontenit profesorilor prilejul de a utiliza o gamă întreagă de mijloace în scopuri educative. Comentînd un fapt curent, cum este lupta pentru pace a oamenilor muncii, profesorul poate face acest lucru în foarte multe feluri, toate mai mult sau mai puțin educative. Cu efect maxim se va face însă

numai cînd profesorul reușește să convingă elevii de necesitatea și justețea acestei acțiuni; să-i mobilizeze și să-i înflăcăreze pentru această idee și să-i determine să acționeze efectiv pentru realizarea ei. Or, atingerea acestui nivel educativ implică respectarea multor condiții, iar dintre acestea cele mai multe țin de profesor. Orice comentariu poate contribui, în anumite condiții, la dezvoltarea gîndirii independente, logice și dialectice a elevilor, la dezvoltarea sentimentelor și a calităților de voință, la întărirea convingerilor și a deprinderilor de conduită morală, la educarea lor estetică etc. Observațiile tangențiale și discuțiile cu elevii, care exprimă de fapt gîndirea și sentimentele profesorului, ca și simpla sa atitudine pot contribui la formarea convingerilor elevilor, pot deveni imboldurl și motive ale acțiunilor morale ale elevilor. Convingerile elevilor se formează adeseori pe baza acumulării și interpretării unor fapte cu care elevul vine în contact direct și care confirmă sau infirmă principiile teoretice pe care copilul le-a învățat. Or, cuvintele și mai ales atitudinile profesorului sînt elemente foarte importante care influențează pozitiv sau negativ procesul de formare și consolidare a acestora și tocmai de aceea ele trebuie să reprezinte un adevărat „model" de urmat. Elevul învață să gîndească, să desprindă esențialul, să constate legăturile cauzale, să nu vadă lucrurile în mod simplist, urmînd gîndirea profesorilor săi și-și însușește o conduită morală imitînd exemplul acestora. Felul cum se entuziasmează sau se indignează profesorul, cum combate sau aprobă anumite fapte, cum recomandă sau interzice, toate reprezintă pentru elevi argumente și situații de care țin seamă.

Fără a minimaliza importanța organizării vieții copilului, a orientării dezvoltării ei în procesul educației, trebuie să subliniem faptul că realizarea scopului educației depinde și de faptul cum trebuie să convingă, să mobilizeze forțele elevului în procesul de instrucție, deoarece influența educativă este în ultima analiză determinată de atitudinea educatorului față de psihologia elevului și față de situația concretă în care-și exercită acțiunea.

Observațiile arată că bogăția elementelor educative în lecțiile profesorilor cu o vastă experiență didactică sînt rezultatul unui sistem de muncă, al unui stil personal bine conturat, în comparație cu ceilalți profesori la care aceste elemente sînt mult mai rare și adeseori întîmplătoare. Concluzia nu este nouă, dar ea se verifică și de data aceasta. Contribuția celor dintîi la formarea concepției științifice despre lume și la dezvoltarea forțelor de cunoaștere este mai mare decît a celorlalți profesori, indiferent de obiectul pe care-l predau, de unde rezultă că personalitatea educatorului este un factor educativ de cea mai mare importanță.

Rezumînd cele discutate aci, putem afirma ca o constatare generală, că sursa celor mai multe atitudini pozitive în munca profesorilor la lecție o constituie o temeinică cunoaștere și mai ales aplicare a principiilor învățămîntului și o adîncă cunoaștere a individualității elevilor și invers.

1. Privite în lumina considerațiilor de mai sus, datele observației

noastre arată că încrederea, autoritatea și tactul pedagogic trebuie să constituie un obiectiv permanent pentru orice educator.

În practica muncii profesorului, încrederea, autoritatea și tactul pedagogic se găsesc într-o strînsă legătură, se condiționează reciproc și se împletesc adeseori cu multe alte elemente de conținut, de metodică etc., alcătuind un proces complex și dinamic, ceea ce arată incompatibilitatea unei adevărate munci educative cu șablonul, munca după rețete etc. (Trebuie combătută tendința greșită, a unor cadre didactice, mai ales tinere, de a se orienta în munca lor după litera pedagogiei, uitînd spiritul ei și năzuința acesteia de a fi doar un îndreptar și de a le arăta că măiestria pedagogică nu se reduce la însușirea metodicii sau a tehnicii pedagogice, ci ea implică și o concepție științifică, o anumită ideologie și orientare, care dă imbold muncii educatorului). Calități cum sînt finețea psihologică, sentimentul noului, o cultură vastă și priceperea de a preveni anumite situații negative, intervin frecvent și cu greutate în constituirea și utilizarea elementelor amintite mai sus și este greu de presupus că ele se pot însuși numai pe baza cunoașterii regulilor metodice.

2. Calitățile amintite, care se leagă de personalitatea profesorului, se dobîndesc — nu se moștenesc — în procesul viu cu elevii și în luptă cu anumite greutăți. Dobîndirea lor presupune în primul rînd o muncă creatoare, lupta împotriva formalismului și capacitatea de perfecționare în urma analizei rezultatelor propriei munci. Ele țin mai de grabă de aplicarea judicioasă a unor metode de cît de metoda ca atare, și odată dobîndite devin garanția unei educații temeinice.

3. Dată fiind importanța elementelor amintite, rezultă nu numai necesitatea cultivării lor de către fiecare profesor ci și aceea de a aprecia valoarea lecțiilor și prin prisma contribuției educative pe care ele o aduc la realizarea scopului educației. Firește că educația elevilor nu se reduce la munca din clasă, nici chiar la raportul profesor-elev, dar ceea ce face profesorul la clasă în această privință constituie o bază solidă pentru educarea tinerei generații în spiritul cerințelor societății socialiste.

CONSIDERAȚII ASUPRA MODERNIZĂRII PROGRAMELOR DE MATEMATICI DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MEDIU [1]

ADOLF HAIMOVICI
profesor la Universitatea din Iași

Printre disciplinele care sînt prevăzute în programele școlare ale învățămîntului mediu, matematicile — așa se pare la prima vedere — ocupă un loc deosebit; mă gîndesc în special la posibilitatea acestor discipline de a se ține la curent cu ceea ce apare nou în știință, cu evoluția științei.

Este banal că profesorul de istorie poate face o lecție despre ultimele descoperiri arheologice, care aduc lumină asupra originii unui popor sau a vieții lui culturale sau sociale, fără să fie obligat să învețe pe elevi toate teoriile anterioare asupra acestei origini. Fără a fi tot așa de ușor, dar totuși fără a fi imposibil, profesorul de biologie va putea face o lecție de pavlovism fără să fie necesar să studieze toate teoriile care au premers celei pavloviene în fiziologie. Aproximativ același lucru se poate spune despre mai toate disciplinele care se predau în școala medie. Cu alte cuvinte, nici una din disciplinele studiate — în afară de matematici — nu implică în mod necesar un învățămînt de tip istoric.

Există părerea foarte răspîndită că pentru matematici lucrurile se prezintă altminteri, că nu s-ar putea introduce în învățămîntul matematicilor noțiuni mai noi, apărute cu evoluția științei, fără a se introduce în prealabil tot șirul de noțiuni și teorii care le-au precedat. [2]

Aș dori să fiu bine înțeles. Nu pledez pentru supraîncărcarea programei școlare la matematici, ci pentru restructurarea ei pe baza cuceririlor noi ale științei contemporane.

Am spus că părerea de mai sus e foarte răspîndită; lucrul este evident; ea își găsește și o justificare adîncă în natura matematicilor, în caracterul deductiv al lor, în caracterul invenției matematicii, care,

---

[1] Publicînd acest articol, Revista invită pe tov. profesori de matematici ca și pe alți pedagogi să-și spună părerea în legătură cu problema ridicată de tov. prof. univ. A. Haimovici.

[2] Problema dezbătută în articolul de față a mai făcut obiectul unei expuneri la Consfătuirea interregională de la Iași a profesorilor de matematici din 1956 și subiectul unui articol din „Gazeta Matematică și Fizică", Seria A, 1955 (p. 645—652). Interesul suscitat de acest articol m-a îndemnat să supun aceeași problemă discuției unui public mai larg.

de cele mai multe ori, pornește de la o serie de noțiuni existente pentru a construi o noțiune nouă, mai generală, mai abstractă și care le cuprinde pe celelalte drept cazuri particulare.

Faptul că învățămîntul matematic este de acest tip istoric, poate fi invidiat de către celelalte discipline; în adevăr, numai un astfel de învățămînt este în stare să dea individului o cultură generală bogată, numai un astfel de învățămînt îl pune în contact cu toată evoluția culturii umane, îl leagă pe individ de tot trecutul umanității, îl face să cunoască puterea omului. Exagerările pe calea acestui istorism pot însă duce ușor la dezavantaje. Preocuparea în prea mare măsură de trecutul unei discipline poate face să se piardă din vedere prezentul și viitorul ei și, prin aceasta, prezentul și viitorul științei în general. Poate că în matematici încep de pe acum să se vadă astfel de neajunsuri. Poate că matematica din învățămîntul mediu este singura disciplină care nu dă decît o imagine cu totul ștearsă, dacă nu cumva dă una falsă, a problematicii științelor matematice contemporane.

Să amintim doar faptul că geometria elementară se predă sub o formă aproape neschimbată, dacă nu chiar de la Euclid, dar în orice caz de la Legendre, adică de la 1800, deși de atunci au apărut și s-au dezvoltat axiomatica, teoria grupurilor, teoria mulțimilor, aducînd puncte de vedere noi și variate în matematici în general și în geometrie în particular; să mai amintim că aritmetica se predă ca și la începutul secolului al XIX-lea deși multe puncte de vedere noi ar putea aduce modificări importante în studiul ei. Lucrul constituie evident o anomalie. Învățămîntul mediu trebuie să dea individului *cultura generală*, care să-l pună în contact cu toată contemporaneitatea; el „trebuie să formeze pe om în general, să-l pregătească pentru viață sub toate formele sale...", să-i dea „tot ceea ce independent de specializarea profesională, îl pregătește pentru contactul cu realitatea: realitatea materială a lucrurilor, realitatea psihologică și morală a oamenilor", să-i dea „ceea ce permite individului să simtă din plin solidaritatea sa cu ceilalți oameni în spațiu și timp, cu cei din generația sa și cu generațiile care l-au precedat și cu cele care îl vor urma... așa fel încît să poată intra larg în contact, în comuniune cu ceilalți oameni".[3]

De altfel, noțiunea de cultură generală evoluează în mod evident cu timpul. Dacă cu 50 de ani în urmă, prin cultură generală se înțelegea doar o anumită cultură clasică, dezvoltarea actuală a societății necesită să încorporăm în noțiunea de cultură generală și cunoștințe generale din științele biologice și din cele ale naturii, din tehnica contemporană.

În plus, învățămîntul de cultură generală are în momentul de față și obligația de a da elevului o pregătire fundamentală politehnică. Prin aceasta se înțelege uneori obișnuirea elevului cu munca manuală, ceea ce are fără îndoială rolul educativ pentru copil de a-i imprima diferite deprinderi și rolul moral de a-l face să aprecieze munca manuală; și aceste roluri sînt evident foarte importante; dar prin noțiunea de „poli-

[3] **P. Langevin**, La pensée et l'action. Paris. Les Editeurs français réunis, 1950; p. 212.

tehnizare a învățămîntului" se înțelege și ceva mai mult și mai profund: este vorba de a face ca în cultura generală a omului nou să intre și cultura tehnică. Asupra acestei chestiuni merită să ne oprim puțin. Este un fapt, că în perioada de avînt a unei clase, învățămîntul științific este mult mai apreciat decît în cele de declin, cînd el este, dacă nu disprețuit, în orice caz nesocotit. Iată cîteva exemple, din perioada de ascensiune și afirmare a burgheziei franceze, care dovedesc afirmația. Eliberați de presiunea clasei dominante reacționare, reprezentanții revoluționari ai maselor largi își propun scopuri măreție pentru educația poporului. În această calitate iată-l pe Babeuf: „În loc să-l lăsați (poporul, n.n.) să învețe tot ce îi era necesar să știe pentru a-și păstra avantajele sale în societate, i-ați ocupat mintea cu superstiții, cu practici minuțioase, cu idei ridicole, bune pentru a-i rătăci înțelegerea". [4]

Raportul lui Condorcet, reprezentantul girondinilor la Legislativa din 1792, se ridică împotriva clasicismului și își propune introducerea științelor exacte: „Noi căutăm ca în educație să facem cunoscute adevărurile și aceste cărți sînt pline de erori; noi căutăm să formăm rațiunea și aceste cărți vor s-o rătăcească". Pledoaria sa pentru un învățămînt științific deosebit de impresionantă, anunță foarte pregnant principiile: „Datorați națiunii franceze o instrucțiune la nivelul secolului al XVIII-lea, al acelei filozofii care, luminînd generația contemporană, să prepare și să devanseze rațiunea superioară către care progresele necesare ale speciei umane cheamă generațiile următoare. Acestea au fost principiile noastre și după această filozofie liberă de orice lanțuri, am ales și am clasat obiectele instrucțiunii publice".

Tot așa, primul principiu al „Doctrinei" lui Saint-Simon afirmă: „Învățămîntul va cuprinde toate cunoștințele umane, în starea lor cea mai avansată". [5] Și tot în aceeași ordine de idei, Cabet, în 1842, în *Voyage en Icarie,* își propune să satisfacă *nevoia socială* de cunoștințe moderne și de însușire a tehnicilor corespunzătoare, iar *Asociația pentru instrucțiunea gratuită a poporului* înființată în 1831 de către Lechevalier sub influența ideilor lui Saint-Simon, atribuie un loc deosebit în programele sale disciplinelor științifice și tehnice. Este drept că de multe ori aceste idei apar sub un aspect utilitar, pragmatic: sub Napoleon I, de pildă, matematicile capătă un rol preponderent, pentru că regimul său avea nevoie de mulți ingineri și ofițeri de artilerie. Totuși, în majoritatea cazurilor, partizanii unui învățămînt nou, științific presupun întotdeauna, chiar dacă nu o spun explicit, o cultură tehnică teoretică în vederea unei dezvoltări armonioase și complete a persoanei umane, care să înlocuiască idealul prerevoluționar al unei culturi abstracte". [6]

Să se compare încă perioada 1890—1900 de la noi, epoca dezvoltării căilor ferate, a diferitelor construcții, și a înjghebării unei industrii

[4] Babeuf, Textes choisis, Colect. Les classiques du peuples. Ed. Sociales, pag. 43.
[5] Citat după Georges Cogniot, La question scolaire en France en 1848 et la loi Falloux. Colection Civilisation Française, Ed. Hier et Aujourd'hui, Paris, 1948, pag. 17.
[6] G. Cogniot, La question scolaire en France en 1848 et la loi Falloux. Colection Civilisation Française, Ed. Hier et Aujourd'hui, Paris, 1948.

romînești, cînd apare legea Haret, care pune la baza învățămîntului științele naturii, de o parte, cu perioada 1928—1935, cînd științelor matematice, fizice, chimice, li se acordă din ce în ce mai puțină prețuire, cînd lumea „cultă" burgheză le consideră ca un balast, dacă nu ca o oroare, o preocupare a unor singulari, și cînd, ca o consecință, apare o lege ca aceea a lui Angelescu, care, practic vorbind, desființează învățămîntul științelor naturii.[7]

Cînd vorbim azi de învățămînt politehnic, trebuie să avem, în orice caz, în vedere învățămîntul unei tehnice moderne; nu este vorba numai ca elevul să cunoască existența și principiile generale ale mecanismelor elementare sau ale unor mașini simple, ci este vorba de tehnica societății actuale care o cuprinde și o depășește cu mult pe cea pomenită mai sus: să ne gîndim la mecanizarea complexă, la automatizări, la tehnica chimică complexă etc. etc., care dau o anumită amprentă epocii noastre; iar învățămîntul trebuie să țină pasul cu evoluția societății.

Atitudinea cea mai clară în aceste privințe este exprimată pe cît de lapidar, pe atît de cuprinzător de Nadejda Krupskaia: „Școala trebuie să dea copilului armele cunoașterii. Epoca în care trăim este epoca marei dezvoltări a științei și tehnicii. Trebuie ca generația care crește să pună stăpînire pe cunoaștere, fără care este imposibil să fie stăpînul vieții... Noi avem nevoie de programe, de cunoștințe sistematice... A cunoaște, înseamnă a fi puternic și tineretul trebuie să fie puternic prin cunoaștere".[8]

Bineînțeles nu trebuie să ne imaginăm că elevul poate învăța în școala medie amănuntele tehnicii automatizării sau ale unor mașini electronice; aceasta depășește deocamdată și posibilitățile elevului și durata școlarității; dar un elev trebuie să afle din școală despre existența unor astfel de mașini, eventual să le vadă și, mai ales învățămîntul de cultură generală trebuie să cuprindă premise pentru înțelegerea lor ulterioară, de către acela care se va simți atras la un studiu mai amănunțit al lor.

Evident, cînd susținem că în cultura generală a individului trebuie introdusă cultura tehnică, prin aceasta nu vrem de loc să diminuăm rolul științelor sociale, al învățămîntului artistic al limbilor moderne, în cultura individului și nici să micșorăm volumul lor în școală. Afirmăm doar că în această cultură generală trebuie să-și găsească un loc de seamă și cultura tehnică. Dar în premisele unui astfel de învățămînt, intră evident și o altă matematică decît aceea cu care sîntem noi obișnuiți. Să ne referim de exemplu la tehnica mașinilor de calcul: pentru aceasta este nevoie de o teorie a diferitelor sisteme de numerație, ceea ce implică cunoașterea teoriei claselor de resturi după un model dat și, prin aceasta, noțiuni de teorie a grupurilor, a izomorfismului între grupuri, a inelelor. În afară de aceasta, folosirea mașinilor de calcul este

---

[7] Fl. Cîmpan și D. Rimer: Istoricul programelor analitice de matematică din țara noastră. An. Științifice ale Universității din Iași, Seria nouă, T. I. (1955), pag. 400, 415.

[8] N. K. Krupskaia: Despre educație și instrucție, Moscova, 1936, pag. 140, citat după G. Cogniot, op. cit., pag. 26.

legată de teoria aproximațiilor numerice a soluțiilor unor ecuații algebrice, transcendente sau chiar diferențiale. În sfîrșit, construcția tehnică a mașinilor de calcul, prin problemele de fizică pe care le implică, pretinde cunoașterea teoriei oscilațiilor, teorie care se poate ușor trata matematic ca și a unor ecuații diferențiale.

Toate aceste noțiuni se pot pregăti încă din școala de cultură generală; unele din ele se și studiază în școala medie, sub o formă mascată, cînd de fapt ele ar trebui studiate explicit, elevii intrînd astfel într-un mediu nou de matematici.

Să amintesc, în sfîrșit, că sub o formă vagă ideea înnoirii programelor este conținută și în Recomandările nr. 43, către ministerele de învățămînt, ale celei de a XIX-a Conferință de Instrucțiune Publică din 1956, convocată la UNESCO și de Biroul Internațional de Educație: „Programele vor fi ținute la zi și adaptate progreselor științei și nevoilor tehnicii și vieții moderne, sacrificînd chestiuni depășite". [9]

Diferitele discipline care se predau în învățămîntul mediu în mod descriptiv suferă mereu înnoiri. Fizica de pildă, introduce mereu capitole noi o dată cu evoluția științei: ea poate introduce descriptiv diferite teorii asupra structurii atomului, asupra structurii nucleului, care deși nu au o fundamentare destul de profundă, cu toate că nu pot satisface deplin pe un specialist, pot da totuși o imagine a unor probleme fizice contemporane. Același lucru se poate spune despre chimie, biologie etc. Iar dacă fizica și chimia din școala medie au un caracter prea descriptiv și prea puțin deductiv, aceasta se datorește unor tradiții care dăinuiesc în învățămînt prea mult și dăunează calității, ceea ce constituie o vină pentru fizicieni și chimiști, dar și faptului că matematica din școala medie nu este aptă să satisfacă nevoile fizicii și chimiei, și aceasta este o vină a matematicienilor. Cum am mai spus, matematica se predă sub o formă care durează de fapt de multă vreme: părerea noastră este că durează de prea multă vreme și că există posibilități de a îndrepta situația. În rîndurile care urmează vom încerca să dovedim aceasta.

Problema înnoirii învățămîntului matematic s-a pus de multă vreme și se pune mereu, pe măsura dezvoltării matematicilor. Aș cita din istoria acestor înnoiri doar momentul mai important al înființării în 1908 a IMUK-ului (Internationale Mathematische Unterrichtskommission). În raportul preliminar asupra organizării comisiei și în planul general al lucrărilor, capitolul II al părții a doua la subtitlul „Tendințele moderne privind scopul învățămîntului și ramurile de învățămînt", indică, între altele, următoarele: „ramuri noi sau capitole noi care trebuie substituite obiectelor de studiu inutile sau de interes secundar, dar conservate din cauza tradiției sau a rutinei.

Fiind date rapidele progrese ale matematicilor și ale aplicațiilor lor, Comitetul propune să se examineze cu grijă care sînt ramurile acestei științe care sînt mai potrivite pentru a contribui la cultura generală. Dintre subiectele care reclamă acum un loc în programele

[9] XIX Conférence Internationale de l'Instruction Publique 1956. Publication 175, UNESCO, pag. 157.

elementare se poate menționa, de o parte, calculul diferențial și integral, geometria analitică, unele noțiuni de geometrie descriptivă și proiectivă și un studiu al fizicii dintr-un punct de vedere matematic. De altă parte se propune să se introducă noi subiecte, de un gen mai special, sau noi noțiuni fundamentale (ca noțiuni de funcție, de grup, de mulțime)" [10].

De fapt, programul IMUK-ului n-a fost realizat în ansamblu și în unele locuri, nici în parte. Noțiunile de grup și de mulțime nu au fost introduse în învățămînt mai nicăieri; la noi abia acum unele manuale vorbesc, de altfel destul de timid, de noțiunea de mulțime [11] și de cea de grup [12] și, după cîte se pare, cu succes. Noțiuni elementare de calcul diferențial și integral au fost introduse în multe părți destul de devreme. La noi, programa lui Haret a prevăzut noțiuni elementare de calcul diferențial, din 1898. Dar legi ulterioare ale învățămîntului ca acea din 1928, despre care am mai vorbit, le-au scos din învățămînt cel puțin temporar, din motivele pe care le-am pomenit. Este drept că nici programa din 1948 nu ține seama de recomandarea IMUK-ului dar aceasta pentru că durata învățămîntului elementar și mediu se redusese la 10 ani și pentru că, pe de altă parte, nu existau cadre didactice bine pregătite, în număr suficient pentru o populație școlară care crescuse atît de mult. De abia noua programă a noastră revine asupra reducerilor din 1948. Toate acestea — nesocotirea evoluției matematicii ca știință, reducerile de programe și, în sfîrșit, o tendință de a crea un învățămînt intuitiv rău înțeles, au creat un gol între învățămîntul elementar și mediu pe de o parte și știința contemporană a matematicii pe de altă parte, iar absolventul de școală medie care se înscrie la o facultate la care se întîlnește cu matematicile suportă un șoc dureros datorită diferenței care există între — aș spune — două categorii de matematici. El trebuie să se „decondiționeze" după expresia lui A. Lichnerovitz [13], trebuie să-și schimbe limbajul și mai ales modul de a gîndi.

Evident, împotriva înnoirii învățămîntului matematic se pot aduce argumente grele. Unul dintre ele afirmă că matematicile pentru învățămîntul mediu constituie mai mult o metodă decît un ansamblu de cunoștințe, o gimnastică a spiritului cu care trebuie să obișnuim elevii noștri; așa fiind, este indiferent care vor fi noțiunile care se studiază în școală. Esențial este ca elevul să poată utiliza, atunci cînd va avea nevoie, o anumită tehnică pe care să i-o dea școala matematică. Că argumentul este de circulație o dovedesc instrucțiunile Ministerului Instrucțiunii Publice din Franța, din 30 aprilie 1931, care spun: „Din moment ce programele științifice sînt aceleași pentru toți, trebuie ca ele să fie reduse la ceea ce ele comportă ca fiind esențial pentru formarea

[10] **L'Enseignement Mathématique**, T. 10 (1908), pag. 444.

[11] **E. Rusu, Aritmetica, manual pentru clasa a V-a. Editura de stat didactică și pedagogică, 1957.**

[12] **C. Coșniță, Gh. D. Simionescu, Geometrie, manual pentru clasa a VIII-a. Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956.**

[13] **T. Piaget ... A. Lichnerowitz, L'eniseignement des Mathématiques, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris.**

spiritului și degajate de toate cunoștințele care nu sînt decît cunoștințe, care n-au decît o importanță tehnică, care nu interesează decît pe specialiști". Este evident că astfel de argumente se pot aduce numai de către aceia care consideră cultura generală a individului ca un ansamblu de cunoștințe umanistice, limbi, adică astfel de argumente aduc un sprijin tezei de mai sus, anume că în perioada de declin, burghezia se împotrivește unui învățămînt științific. Un astfel de argument împotriva înnoirii programelor nu poate avea decît valoare de document pentru studiul societății care îl emite; pentru noi, învățămîntul de cultură generală trebuie să dea cultură generală și deci și cunoștințe generale. De altfel, este cunoscut că mulți oameni de cultură recunosc că datoresc școlii medii *cunoștințe;* de altă parte, nici una dintre celelalte discipline nu se conformează dezideratului exprimat mai sus de M. I. P. francez, deși fiecare din ele presupune și o anumită metodă și nu numai cunoștințe; în definitiv, și botanica sau zoologia trebuie să dea o metodă de observație, de clasificare și totuși nimeni n-ar putea susține că aceste științe nu trebuie să dea și cunoștințe; la fel chimia sau fizica trebuie să obișnuiască pe elevi cu metoda experimentală și totuși acestea dau și cunoștințe.

Și de fapt și matematica dă și ea un anumit bagaj de cunoștințe. Iar dacă aceasta e adevărat, e bine ca acest bagaj să fie pe cît posibil mai modern, cît mai aproape de tematica actuală a științei. În același sens, de altfel, este văzută problema și de N. K. Krupskaia în textul citat mai sus.

Evident, nu e nici posibil, nici util, nici de dorit ca bagajul de cunoștințe care se predă în școala medie să cuprindă tot noianul de idei, de direcții de cercetare care se află prezent la un moment dat în știință și care se înfruntă uneori. Nu e posibil, pentru că imensitatea acestui bagaj nu poate fi cuprinsă de minți pricepute, bogate; cu atît mai puțin de o minte fragedă de începător; nu e util, pentru că nu se poate ști ce va rămîne, ce va rezista vremurilor din toate ideile care se întîlnesc în matematica modernă; în sfîrșit, nu e de dorit, pentru că din vălmășagul de teorii care se înfruntă în știință, elevul ar putea să rămîn cu o confuzie care să-l ducă eventual la un scepticism primejdios. Este însă și posibil și util de dorit, ca programele să se îmbogățească, pe măsura posibilităților elevului, cu cuceriri definitive ale științei, cum sînt, de exemplu, unele noțiuni de teoria grupurilor, din teoria mulțimilor, a ecuațiilor diferențiale etc. Pe de altă parte, cum am mai spus, celelalte științe își pot înnoi programele relativ ușor. Matematica nu poate rămîne departe de acest progres. Programele școlare ale învățămîntului constituie un tot care trebuie să înainteze în ansamblu; or, în momentul de față, matematica se izolează de celelalte discipline vecine pe care trebuie să le ajute, părăsind astfel puțin cîte puțin mijlocul pe care îl are la îndemînă de a fi de folos, de a servi viața, de a păstra legătura cu realitatea. Programele noastre de matematici nu cuprind, ca să dau doar puține exemple, nici măcar capitolul teoriei mișcărilor cu care s-ar putea teoretiza compunerea vitezelor studiate la fizică, nici grupul de permutări de care ar avea nevoie un

cristalograf, nici integrării de ecuații diferențiale foarte simple, care să se utilizeze de chimist la studiul reacțiilor chimice, sau de fizician la studiul diferitelor fenomene fizice și care, pe de altă parte, ar putea să-i facă pe elevi să vadă legătura dintre legile naturii și matematică.

Dar chiar dacă am admite că obiectul matematicii în școala medie este numai a da o *metodă*, încă materialul faptic ar trebui să evolueze pentru că nu există o metodă matematică unică. Nici un matematician nu ar putea afirma că metoda utilizată în problemele de geometrie elementară a triunghiului este aceeași cu metoda calculului diferențial și integral sau a calculului numeric sau cu metoda geometriei analitice.

Argumentele de mai sus au ținut seama numai de cultura generală a absolventului de școală medie și de necesitățile sociale ale învățământului. Dacă ne referim însă la absolventul care are intenția să-și aleagă o carieră în care să aibă nevoie de matematici, aș mai atrage atenția asupra faptului următor: planurile de învățământ și cursurile universitare se deosebesc enorm de cele de la începutul secolului nostru. Aceasta pe de o parte pentru că matematica actuală se deosebește enorm de ceea ce era acum 50-60 de ani. Dacă ne gîndim numai la teoria grupurilor, topologia, geometria globală, teoria globală a ecuațiilor diferențiale care, practic vorbind s-au dezvoltat în secolul nostru, și încă este suficient pentru a justifica afirmația. Dar în plus și alte discipline, cum ar fi fizica, diversele discipline tehnice pretind matematicilor rezolvarea unor probleme noi și din ce în ce mai complexe. Matematica ca știință este obligată să se încadreze în progresul general al societății. Dar matematica din învățămîntul mediu a rămas chiar sub nivelul pe care îl propunea IMUK-ul în 1908. Evident, noțiunile cerute de disciplinele noi sînt din cele mai delicate, pe care un elev mediu le-ar înțelege cu dificultate și deci ele nu se pot introduce în învățămîntul mediu; dar, cum vom vedea mai jos, se pot introduce cu siguranță unele pregătiri care să faciliteze înțelegerea ulterioară a noțiunilor mai complexe din disciplinele de mai sus. Aceasta ar însemna un ajutor substanțial pe care l-ar da școala medie universității și în același timp progresului științei și deci și al societății.

Împotriva înnoirii programelor de matematici se mai invocă, de obicei, teama de perturbări în învățămînt. Este evident că o înnoire despre care vorbim ar provoca în adevăr perturbări, pentru că subiectele care se cer introduse nu pot fi de la început determinate definitiv, pentru că aceste subiecte trebuie de abia studiate de către cadrele de predare, pentru că metodica lor încă nu e cunoscută, pentru că locul lor în programa școlară nu se poate indica de la început cu precizie. Această teamă este deci cu siguranță justificată. Învățămîntul, în general, are la bază o foarte bogată tradiție. De obicei profesorul își alcătuiește planul de lecții și lecțiile, nu după cele ce a învățat el în Universitate, ci după felul cum a învățat el în școala medie acele capitole, de la profesorii lui. De același defect suferă de altfel și programele școlare: la alcătuirea lor se ține seamă de foarte multe lucruri: de diverse experiențe asupra modului de predare, de întinderea capitolelor, uneori de ordinea lor, dar foarte rare ori de evoluția generală a științei predate. Și acest fapt

constituie un pericol, pericolul ca tradiția să se transforme în inerție, în rutină. Iar la acest pericol va contribui și universitatea, dacă la cursul de didactică al matematicilor nu va introduce și capitole prevăzînd didactica unor capitole noi, ca de exemplu, acelea amintite înainte. În orice caz, este incontestabil că introducerea acestor capitole noi sau reformarea altora va provoca perturbări, pentru că noile capitole nu se pot bucura de experiența celor vechi. Dar dacă ținem seama de necesitatea stringentă a adaptării programelor la evoluția științei și prin ea la evoluția societății, este evident că va trebui să acceptăm o perturbare trecătoare, pentru a obține un mare avantaj.

Un al treilea motiv pentru care înnoirea programei școlare a matematicilor întîmpină rezistență, își are fundamentul în ideea că în matematici capitolele urmează unele după altele, într-o ordine care nu poate suferi modificări fără să fie pusă în pericol structura logică a matematicilor. Realitatea este cu totul alta: este suficient să cercetăm tabelele de materie ale diferitelor cărți bune, pentru a vedea că afirmația este falsă. Geometria elementară a lui Hadamard e diferită de cea a lui Guichard și de cea a lui Perepelkin; aritmetica lui Paul Tannery este alta decît a lui Bertrand sau Briot etc., etc. De altfel, iată și părerea unei autorități: „Noțiunilor de aritmetică și de geometrie, necesare pentru a înțelege și a aplica sistemul metric, este suficient să li se adauge principiile și notația algebrică pentru a avea o bază solidă cu pornire de la care se pot studia matematicile în direcții variate, fără ca o ordine particulară a materiilor să fie impusă de altceva decît de tradiție și uz. Dacă tradițiile n-ar exista, s-ar putea propune să se organizeze un învățămînt din unele bucăți, adaptat la nevoile actuale ale științei și industriei... este probabil că, după o lungă perioadă de încercări, avantajele ar fi considerabile“ [14].

Se va pune evident întrebarea: dacă totuși admitem înnoirea programei școlare de matematici, ce vom scoate din actuala programă și ce vom pune în loc, avînd în vedere că numărul orelor de matematici nu poate fi mărit în școala medie. În fond, nimic din ceea ce e fundamental în actuala programă, nu poate și nu trebuie suprimat. Trebuie numai, pe de o parte, evitate cîteva exagerări la unele capitole și aceasta va crea timp liber pentru capitole noi; pe de altă parte alte capitole existente în programă se pot studia altfel decît sînt ele studiate acum. Să precizez aceste afirmații prin cîteva exemple.

Învățămîntul geometriei este deosebit de prețios pentru formarea elevului. El îi face cunoștință atît cu o serie de noțiuni interesante și utile, cît și cu o metodă generală științifică pe care orice om trebuie să o poată utiliza; este vorba în plus de acea „gimnastică a spiritului“ care se poate practica prin geometrie cu precădere și care contribuie în același timp și la interesul și la utilitatea ei. La un examen mai amănunțit însă vom constata că în școala medie se cheltuiește aproximativ 20% din orele de geometrie cu probleme complicate și inutile

[14] **Emil Borel: L'adaptation de l'enseignement secondaire aux progrès de la science, L'enseignement Mathématique. T. 16 (1914), pag. 198.**

din punct de vedere educativ, cum ar fi problema cercului lui Euler, a dreptei lui Simpson sau alte probleme care conduc la relații metrice complicate. Majoritatea profesorilor sînt de acord că astfel de probleme complicate și artificiale nu dovedesc decît o *anumită* aptitudine a elevului și aproape nimic despre ceea ce se numește în sens comun *inteligența* elevului; și de altfel mulți dintre profesorii de matematici, puși pentru prima oară în fața unei astfel de probleme, au dificultăți. Rezultă deci că exagerarea volumului de ore cheltuit pentru astfel de probleme este o greșeală.

Tot cu această ocazie trebuie să vorbim despre nenumăratele probleme care se cer rezolvate „prin aritmetică", cu metode foarte greoaie și artificiale, sau chiar de problemele de algebră care încep de obicei cu: „un tată are de atîtea ori vîrsta fiului..." sau „o femeie vinde o șeptime din ouăle pe care le are, plus o șeptime de ou,...", probleme din al căror tip, popularizat și de Gazeta Matematică și Fizică, nu mă pot împiedica să citez una în întregime: „Sora mea este cu atîția ani mai mică decît mine, de cîte ori tatăl meu e mai mare decît mine. Cînd sora mea va avea vîrsta mea de acum, noi vom avea împreună cu 10 ani mai puțin decît vîrsta pe care o va avea tatăl meu; iar cînd eu voi avea vîrsta pe care o va avea tatăl meu cînd sora mea va avea vîrsta mea de acum, noi vom avea împreună cu 10 ani mai mult decît vîrsta pe care o va avea tatăl nostru. Care e vîrsta mea de acum?" [15]. Astfel de probleme fac pe foarte mulți absolvenți să simtă o inhibiție la pronunțarea cuvîntului „matematică", chiar la mulți ani după absolvire; pe de altă parte contribuie la un oarecare prost renume de care se bucură matematica și slujitorii ei.

În aceeași ordine de idei se înscriu prea numeroase identități algebrice și trigonometrice complicate, prea numeroase rezolvări de triunghiuri construite artificial (nu mă refer la cele în limitele obișnuite de dificultate, care sînt evident necesare) care nu sînt niciodată utilizate decît ca exercițiu, pe care mulți dintre noi le prepară cu destulă antipatie înaintea lecției. De altfel problemele de mai sus se pot rezolva mult mai ușor pe alte căi.

Trebuie să se recunoască că este inadmisibil să se facă zeci sau chiar sute de probleme complicate de geometrie sau trigonometrie ale triunghiului și să nu se facă teoria generală a mișcărilor, a asemănărilor ca transformări de friguri, teorii care ar putea să introducă pe elevi într-un capitol mai modern de matematici, al grupurilor de mișcări, de asemănări — domeniu care s-ar putea întinde pînă la noțiunea generală de grup de transformări sau chiar la aceea generală de grup, pe baza căreia s-ar putea sugera eventual și teoria clasificării geometriilor. De altfel noțiunile geometrice de mai sus se pot studia și analitic și la algebră și astfel elevul ar căpăta ideea unității matematicii și, în același timp, ar lua cunoștință de un capitol mai nou al matematicii, fără a renunța la nimic din vechi, ci numai la unele exagerări ale lor.

Tot așa de util și de ușor s-ar putea introduce, de exemplu, unele

[15] **Gazeta Matematică și Fizică, Seria B, anul VIII, fasc. 8, pag. 435.**

noțiuni elementare din teoria mulțimilor, ca noțiunea de punct limită, ca operațiile de mulțimi etc., sau măcar de teorie a numerelor raționale și în general a mulțimilor enumerabile.

De altfel elevul ar fi astfel introdus în punctele de vedere noi grupal și ansamblist, care ar putea călăuzi mare parte din învățămîntul matematicilor.

Aș mai pomeni de un alt capitol care s-ar putea introduce destul de simplu. Este vorba de unele ecuații diferențiale simple cu variabile separate sau omogene sau liniare ca aplicații ale calculului diferențial și integral. Aceasta ar face ca elevii să poată găsi corespondența între cele studiate la matematici și diferite fenomene studiate în fizică sau chimie sau cunoscute din tehnică. Aș cita ca exemplu legea reacțiilor monomoleculare din chimie, ecuația oglinzilor parabolice, ecuațiile unor mișcări simple etc.

Ar rămîne de discutat calea pe care să se introducă în programă aceste noutăți. În această privință ar trebui studiat în primul rînd cum s-a procedat în istoria învățămîntului matematic atunci cînd s-au introdus în școala medie alte capitole — de exemplu noțiunea de derivată. Să se vadă de pildă propunerile lui Felix Klein din 1904 [16].

Ar trebui încurajată scrierea unor cărți sau a unor articole de teorie a grupurilor, de teorie a mulțimilor, de ecuații diferențiale etc., la nivelul înțelegerii elevului și în același timp lucrări cuprinzînd capitole deja existente în programa școlară, dar prezentate mai modern. Cu acest început, s-ar putea organiza experimentarea predării unei noi programe cu unele cercuri de elevi (așa cum s-a și început a se face cu succes cu un cerc de elevi de pe lîngă Universitatea din Iași, care în anul școlar 1956-57 a studiat noțiuni de teorie a mulțimilor, iar în anul 1957-58, noțiuni de teorie a grupurilor). Evident, cercurile de elevi cuprinzînd numai elevi buni, cu pasiune pentru matematici și puterea lor de a înțelege matematica e alta decît a întregii mase de elevi ; totuși, ținînd seama de acest corectiv, experimentul va fi util. Se vor putea crea apoi clase experimentale în cîteva școli din țară. Simultan ar trebui organizate consfătuiri cu grupuri de profesori în vederea studiului temelor noi și al metodicilor, consfătuiri care ar preciza lucruri care sînt încă vagi. I.P.C.D.-ul ar trebui să introducă în planul său această problemă, rolul lui fiind și acela de a ține la curent pe profesori cu ceea ce se petrece nou în știință. În sfîrșit, universitatea ar trebui să introducă la studiul didacticii și al metodicii lucrări de seminar asupra metodicii noilor capitole, pentru ca studenții, viitori profesori, să poată *ei* introduce aceste capitole noi, în învățămînt.

Numai după o astfel de pregătire s-ar putea trece la introducerea în toate școlile a unor înnoiri de care se ocupă acest articol ; probabil că o astfel de pregătire amănunțită ar evita șocul pe care-l provoacă o schimbare de programă școlară.

---

16 **Felix Klein: Uber eine Zeitgemässe Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen, Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1904. Vezi: A. Myller, Încercări de reformă a învățămîntului matematic în Germania.**

COLONIILE DE REEDUCARE ȘI MOȘTENIREA PEDAGOGICĂ A LUI A. S. MAKARENKO

A. COSMA

șeful serv. reeducării minorilor delicvenți din M.A.I.

Pionier al luptei pe frontul recuperabilității tinerilor infractori, cărora își pusese ca sarcină să le reia sensul social al existenței lor în condiții materiale adeseori deprimante, A. S. Makarenko a dat pedagogilor sovietici și întregii lumi, exemplul grăitor al uriașei forțe a partidului marxist-leninist, în stare să mobilizeze cele mai ascunse și nebănuite energii în lupta pentru înflorirea Statului Sovietic, pentru construirea vieții noi, liberă de exploatare.

Baza sistemului pedagogic al lui A. S. Makarenko o constituie învățătura marxist-leninistă despre educație. Această învățătură precizează noile sarcini ale educației în societatea socialistă, sarcini care stau în directă legătură cu formarea omului nou ca personalitate creatoare de valori economice și culturale. În acest scop au fost formulate noi metode care stau la baza muncii instructiv-educative prin îmbinarea rațională a educației intelectuale cu educația fizică și cu pregătirea pentru munca productivă precum și prin îmbinarea moralei comuniste cu o desăvîrșită disciplină liber consimțită.

„În legile materialismului dialectic, pe care Makarenko le-a aplicat cu atîta măiestrie în problemele de educație, el caută și află rezolvarea contradicțiilor: individul și societatea, libertatea și necesitatea, datoria și dreptul, autoritatea pedagogului și drepturile colectivului de elevi, exigența și dragostea, neopunîndu-le una alteia, ci găsind unitatea lor" [1].

Pornind de la această bază, A. S. Makarenko avea să stabilească principiile și metodica sistemului său de educație și să le pună de acord cu țelurile vieții noi, ce își făceau apariția în tînăra Republică Sovietică.

Aceste principii și metode constituie coordonatele unui sistem care avea să-l așeze pe Makarenko în rîndul celor mai înaintați pedagogi din lume, sistem bazat pe ideea umanismului socialist și susținut de cel mai sănătos optimism.

Lui Makarenko îi aparțin: metoda organizării colectivelor de muncă îmbinată cu răspunderea personală; exigența fermă cu sistemul de recompense și pedepse. El creează noțiuni noi în pedagogie ca: liniile de pers-

[1] **A. S. Makarenko: Opere pedagogice alese, Ed. de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, pag. 9.**

pectivă, acțiunea paralelă, mișcarea colectivului, simbolurie ș. a. Sprijinit pe colective bine organizate, el realizează, la un înalt nivel, educația simțului de datorie și de cinste în cadrul unei discipline conștiente de neînfrînt.

Un rol deosebit de important prezintă la Makarenko educația estetică în transformarea elevului deficient.

În condițiile istoricelor transformări politice, sociale și economice din țara noastră, în care poporul muncitor, stăpîn pe propria sa soartă, a pornit năvalnic pe făgașul construirii socialismului, necesitatea educării tinerei generații în spiritul devotamentului nețărmurit pentru cuceririle revoluționare ale poporului, în spiritul patriotismului socialist, în spiritul adeziunii totale la țelurile marelui colectiv al poporului, a devenit o necesitate de fiecare clipă.

Pentru realizarea cu succes a acestor sarcini, toți lucrătorii pe tărîmul educației, — de la părintele ce îndrumă primii pași ai copilului și pînă la profesorul universitar ce descifrează tineretului sublimele cuceriri ale științei — găsesc în experiența lui A. S. Makarenko un ghid permanent, o săgeată indicatoare pe drumul realizării scopului muncii lor educative.

Cît despre lucrătorii pe tărîmul reeducării minorilor delicvenți, opera lui A. S. Makarenko înseamnă un memento de fiecare clipă, un bagaj inițial de experiență, care aplicată în condițiile specifice ale țării noastre, ne asigură clarificarea multor îndoieli și ezitări.

Vom încerca în cele ce urmează să prezentăm cititorului cîteva aspecte din coloniile de reeducare ale minorilor delicvenți din țara noastră, ilustrînd, pe cît posibil, modul de realizare a unor cerințe esențiale ale educației în colectiv prin constituirea colectivului primar, detașamentul de minori.

În locul vechilor școli de corecție, în care minorul delicvent era stigmatizat încă de la vîrsta fragedă, veșnic în luptă cu o societate din care era eliminat adeseori pentru totdeauna, coloniile de reeducare — create de regimul nostru — sînt locașuri în care minorul găsește limanul de salvare, eliberarea sa din lumea infracțiunii. Principiul fundamental al educării minorilor în spirit colectivist și pentru colectivitate își găsește în coloniile de minori o aplicare permanentă. Cadrelor noastre de educatori li se cere să realizeze cu orice preț acest principiu de care depinde însăși realizarea scopului, educația comunistă a acestor minori.

Efectivele de minori trimise în colonii, prin hotărîri ale puterii populare, sînt repartizate după criterii de vîrstă, școlarizare și sex. Pentru copii în vîrstă de 11-14 ani sînt create colonii cu specific de învățămînt elementar. Minorii în vîrstă de 14-18 ani sînt trimiși în colonii în care sînt organizate școli profesionale de ucenici. Aci ei pot deprinde practicarea unei meserii, în vederea plasării lor în industrie sau agricultură socialistă, li se face educație prin muncă.

În toate coloniile, efectivele de minori sînt împărțite în detașamente, cu un anumit sistem de împuterniciri și responsabilități, într-o corelație și interdependență a fiecăruia cu întregul colectiv, privit în ansamblul său.

Sistemul de împuterniciți ai colectivului de minori cuprinde următoarele funcții mai importante: secretarul sfatului comandanților, comandanții de detașamente, economul, sanitarul detașamentului, șeful de clasă, de atelier, șeful clubului, bibliotecarul, împuternicitul cu problema întrecerii în muncă și disciplină. Fiecare din acești împuterniciți are atribuții speciale, stabilite prin hotărîrile adunării generale a efectivului de minori din colonie și aprobat de director.

Prin crearea acestor responsabilități și împuterniciri am căutat să realizăm acea ambianță de permanentă îmbinare a necesității de a ordona și de a subordona, de a pretinde realizarea unor exigențe și de a depune efort pentru îndeplinirea altor exigențe impuse de colectiv, în așa fel încît fiecare minor să se găsească cît mai des în situația de împuternicit care să fie în același timp și membru al colectivului obligat să îndeplinească o sarcină. Indicația dată de A. S. Makarenko în acest sens este de o importanță covîrșitoare: subordonarea și răspunderea dau sensul respectării normelor de conviețuire, în ultimă analiză a legilor.

Detașamentele de minori din coloniile noastre sînt constituite pe principiul locului de muncă, în așa fel încît efectivul detașamentului să desfășoare în permanență activitatea zilnică — la clase, la ateliere, în muncile gospodărești, și astfel cimentarea colectivelor să se facă mai ușor, în procesul muncii creatoare.

În primii ani s-a utilizat în unele colonii — și pentru o scurtă perioadă de timp, — constituirea detașamentelor din minori de vîrste diferite. Dacă acest sistem de organizare a grupelor de elevi oferea și anumite avantaje, ca, de pildă, posibilitatea de a repartiza minorii noi veniți sau pe cei mai mici în detașamente care au deja cimentate anumite deprinderi de ordine, sau tradiții pozitive, favorabile procesului de reeducare, totuși s-a constatat că dezavantajele erau mult mai mari și nu permiteau realizarea reeducării prin însăși forța colectivului. Principalul dezavantaj consta în faptul că minorii, fiind de vîrstă și școlaritate diferită, trebuiau repartizați, în procesul de instrucție și calificare, la clase și ateliere diferite. Aceasta înseamnă că detașamentele se regăseau în plenul lor numai la anumite acțiuni *necaracteristice,* ca de pildă la masă, la programul de seară și dimineață. În timpul activității esențiale, al orelor de clasă și de ateliere, activități în care solidaritatea, exigența față de sarcini, într-ajutorarea, cunoașterea reciprocă, cunoașterea talentelor și defectelor pot fi mult mai ușor realizate sau descoperite, detașamentele rămîn dispersate.

Un alt criteriu pentru constituirea detașamentelor este grija educatorilor de a repartiza astfel efectivele de minori încît să se realizeze — pe cît posibil — o compoziție uniformă de tipuri infracționale, evitîndu-se deci gruparea minorilor care au desfășurat activitatea lor delictoasă împreună, în același detașament, sau repartizarea într-un detașament a mai multor minori cu fapte grave la activul lor. Căutăm deci să evităm situația în care minori, aflați în stare gravă de decădere morală, vor opune rezistență prelungită eforturilor educative ale colectivului pedagogic, împiedicînd astfel și pe cei mai puțin recalcitranți să răspundă mai repede exigențelor primare. În afară de aceasta, oricît de intensă ar

fi activitatea educativă a personalului pedagogic, în perioada formării colectivului, pericolul răspîndirii apucăturilor infracţionale este mereu prezent.

Tot în primii ani de activitate s-a făcut şi trista şi dureroasa experienţă cînd, din anumite consideraţii de ordin administrativ, au fost scoase din coloniile de reeducare elementele cele mai recalcitrante: fugarii recidivişti, huliganii şi cei care îşi continuau preocupările infracţionale chiar în colonii, grupîndu-i într-o „colonie specială" cu pază şi cu un regim mai aspru. Pe lîngă faptul că pedagogii acelor colonii aveau o insuficientă pregătire de specialitate, gruparea la un loc a celor mai răi dintre minori, majoritatea în vîrstă de 16-17 ani şi avînd grave reacţii antisociale, a dus la crearea unei adevărate pepiniere de infractori calificaţi, astfel că acţiunea, pe lîngă eşecul înregistrat, s-a dovedit a fi şi o gravă eroare pedagogică. Atunci cînd „colonia specială" a fost desfiinţată iar minorii au fost retrimişi în celelalte colonii, în care structura colectivului marcase o creştere substanţială, majoritatea s-a integrat în viaţa colectivă, unii dintre ei devenind în scurt timp fruntaşi în muncă şi elemente de disciplină şi ordine.

O altă problemă esenţială ce se pune în realizarea unor colective vii, capabile de a trăi, de a se dezvolta şi de a avea o influenţă directă asupra fiecărui individ în parte, de a determina în conştiinţa fiecărui minor adeziunea la acceptarea exigenţelor vieţii în comun, este mobilul, impulsul ce trebuie să se imprime conglomeratului de individualităţi deformate şi cu sens anti-social, pentru ca acest conglomerat să devină un colectiv în dezvoltare.

A. S. Makarenko a demonstrat că acest mobil poate să fie numai activitatea în producţie, într-o producţie de tip socialist în care viaţa şi îndestularea colectivului depinde pe de-a întregul de gradul de perfecţionare a procesului productiv. În comuna Dzerjinschi toate problemele materiale ale vieţii comunarzilor depindeau de munca lor: cît munceau şi elemente de disciplină şi ordine.

Coloniile noastre însă sînt organizate pe principiul finanţării bugetare. Cheltuielile integrale ale coloniilor sînt suportate din buget, beneficiile coloniilor făcîndu-se venit la stat, cu excepţia costului manoperei produselor care revine pe de-a întregul minorilor.

Este evident că în aceste condiţii este mai greu să se determine în conştiinţa minorilor, interes pentru averea coloniei, pentru producţie. Lipsa acestui interes corelează întotdeauna cu aspecte de dezbinare a colectivului, cu greutatea permanentă de a nu menţine un ritm viu al producţiei, cu atitudinea pasivă caracteristică bugetivorului.

La început s-a făcut şi greşeala ca, în asemenea condiţii, să se fixeze atelierelor din colonii planuri de producţie care să echivaleze cu costul întreţinerii minorilor în colonii. Or, niciodată planurile nu s-au realizat în proporţii care să depăşească 25-30%.

Pentru aceste motive noi am reorganizat aspectul productiv al coloniilor, cărora le-am dat în principal caracterul de şcoli profesionale de ucenici, în care planul de producţie este un derivat al planului de şcolarizare. Activitatea colectivelor de minori este deci axată pe şcolarizare,

producția fiind o parte a întregii activități din școală ; atitudinea față de producție, față de muncă în general este cîntărită în funcție de îndeplinirea sarcinilor de elevi al fiecărui minor.

Dar pentru că numai aceasta nu putea constitui o rațiune suficientă pentru cimentarea și dinamizarea colectivelor de minori, noi am introdus corectivul necesar : suprapunerea pe întreaga activitate din colonie a acțiunii întrecerii în muncă și disciplină.

Întrecerea, însoțită de un sistem adecvat de recompense ce se acordă fruntașilor, devine astfel motorul întregii activități din colonie. Poziția fiecărui minor se apreciază în funcție de contribuția sa personală la realizarea sarcinilor detașamentului căruia îi aparține, în funcție de poziția în întrecere a detașamentului. Dintr-odată individul își vede interesele sale legate de cele ale colectivului, decurgînd din acestea, de unde și necesitatea subordonării necondiționate la nevoile colectivului. Pe de altă parte, colectivul simte nevoia să recompenseze eforturile meritorii ale celui ce a contribuit prin strădania personală la realizarea succeselor colective și în același timp să impulsioneze, să corijeze comportarea celor ce frînează ascensiunea colectivului. Interdependența și legătura cauzală reciprocă individ-colectiv este evidentă ; de asemenea este evidentă și posibilitatea aplicării în aceste condiții, pe scară întinsă, a acțiunii paralele, specifică sistemului pedagogic al lui A. S. Makarenko.

Ca urmare a organizării întrecerii între detașamentele de minori din colonii, acolo unde în urmă cu 2-3 ani nu se putea vorbi despre existența unor colective de elevi cu perspective, activități și reguli precise, au apărut formele viguroase ale conștiinței apartenenței la colectiv, minorii luptă pentru satisfacții de ordin superior, depășind exigențele elementare de curățenie și punctualitate.

Astfel, la colonia din Arad unde producția de mobilă, în urmă cu 2-3 ani era de foarte slabă calitate, și totdeauna planul nu se îndeplinea, prezintă acum o creștere continuă privind ritmul de muncă și preocuparea pentru calitate ; mobila produsă de minorii coloniei este de o calitate unanim apreciată de publicul cumpărător și se vinde încă în ziua livrării.

În coloniile din Slatina, Iași, Brîncovenești există o manifestare permanentă de a se trece de la producția de scule simple la confecționarea de produse complexe, utile largului consum ; aci ritmul de muncă, disciplina și simțul onoarei colectivului sînt într-o permanentă mișcare ascendentă. Întrecerea în muncă între detașamentele de minori a constituit astfel elementul de înfrîngere a inerției, ea a fost mobilul central al cimentării colectivului primar — detașamentul — iar mai apoi al întregului colectiv din colonie.

De un real sprijin ne-au fost indicațiile lui A. S. Makarenko în privința metodicii influențării colectivului primar, a asigurării respectării primelor cerințe, a imprimării primelor exigențe conglomeratului de individualități deformate, așa cum se prezintă în momentul venirii minorilor delicvenți în colonii, în efortul de a obține primele manifestări ale disciplinei.

Practica pedagogică ne-a arătat că întreaga metodică a educării disciplinei copiilor este dictată de exprimarea cu tărie a principiului exi-

genței ferme, consecvente și unitare, aplicat pe colectivul pedagogic. Educatorii noștri au mereu în față sfatul lui A. S. Makarenko care spunea: „Ca să ne exprimăm mai limpede, fără a ne cufunda în adînci cercetări psihologice, baza disciplinei este un imperativ, o necesitate fără teorii" [2].

Deci, pentru a nu ajunge în contradicție cu realitatea, cu viața, în problema principiului de bază al educării disciplinei elevilor din colonii, în special cînd este vorba de formarea disciplinei primare, în detașamente, noi abandonăm explicațiile, discuțiile, lămuririle, — „predica", așa cum foarte plastic spune A. S. Makarenco, acționînd prin supravegherea atentă și sistematică a minorilor în vederea îndeplinirii zilnice și categorice a regulilor de conduită; sîntem partizanii „cerinței consecvente, extreme, determinate, fără corectări, fără îndulciri" [3].

Exprimarea fermă a exigențelor impuse de viața în colectiv, în special cînd este vorba de îndatoriri elementare sau strict necesare, — ca de pildă, sculatul la timp, prezența la programul detașamentului, interzicerea furtului, a actelor de huliganism în colonie, — devine evidentă. Aceasta, mai ales, cu cît fiecare minor este înclinat să răspundă corect atunci cînd este întrebat despre nevoia sau utilitatea acestor îndatoriri, cu toate că în orice clipă, este dispus să le încalce grosolan — datorită apucăturilor rele dobîndite în perioada infracțională dinaintea venirii în colonie. Acum acceptarea unor compromisuri tactice față de conglomeratul ce nu a devenit încă un colectiv, înseamnă capitulare, renunțarea la însăși ideea formării colectivului.

De bună seamă, dintru început, nu toți minorii din detașamentul nou format răspund exigențelor impuse cu fermitate. Unii, de obicei în minoritate, refuză categoric îndeplinirea lor, ajungînd să-și manifeste dezaprobarea față de aceste exigențe prin fuga din colonie.

Alții, îndeplinesc cerințele în silă, fără convingere, sînt dispuși să le încalce ori de cîte ori li se prezintă ocazia. Cei mai mulți acceptă de bună voie, fără însă a străluci, orice sarcină pe care o îndeplinesc cu conștiinciozitate, pe motivul că „e drept să fie așa". Aceștia sînt cei care alcătuiesc ceea ce Makarenko numește rezerva activă. Și, în sfîrșit, sînt alții, mai puțini la număr, care înțeleg nevoia conjugării efortului colectiv, în vederea realizării unei vieți inspirate de un scop și se antrenează cu toată convingerea în respectarea cu strictețe a exigențelor impuse colectivului. Aceștia formează activul grupei.

În practica muncii noastre, identificarea activului și a rezervei active este o îndatorire de bază a educatorilor. Pentru realizarea acestei îndatoriri, noi am introdus în mod obligatoriu jurnalele de observații, în care fiecare educator, ce vine în vreun fel în contact cu grupa respectivă, are obligația de a nota comportarea minorilor, modul de a răspunde la diferite solicitări, atitudinea în angrenajul îndatoririlor zilnice, poziția față de exigențele impuse detașamentului.

Pe baza jurnalelor, care trebuie să conțină și concluzii periodice asupra situației minorilor detașamentului și a cauzelor care determină

[2] A. S. Makarenko: Opere, vol. I. Ed. de stat, 1949, pag. 82.
[3] Ibidem, pag. 83.

situația constatată, se face alegerea celor ce vor primi împuterniciri în cadrul detașamentului respectiv sau al coloniei.

Cît privește funcțiile de autoconducere sau împuternicirile pe care minorii le primesc în vederea participării lor active la dezvoltarea muncii în colonia de reeducare, în această perioadă a formării colectivului, ele se atribuie prin numirea de către directorul coloniei, în aceste funcții, a unor minori din rîndul activului. Ar fi inutil să se apeleze în această perioadă la organele de autoconducere. În conglomeratul de individualități deformate, cu atitudini antisociale, așa cum se prezintă detașamentele în perioada lor de constituire, șefiile se aleg deobicei pe criteriul perfecțiunii în activitatea infracțională, pe anumite considerente de clase sau, de obicei, pe criteriul forței fizice.

De abia mai tîrziu, cînd în detașament se conturează apariția efortului colectiv, conștiința apartenenței la colectiv, se stabilesc unele exigențe acceptate de marea majoritate a detașamentului, se trece la alegerea organelor de autoconducere.

O problemă esențială de care ținem seama în orice împrejurare, cu atît mai mult în perioada formării colectivului, este aceea a relațiilor dintre organele de autoconducere și masa minorilor.

Educatorii din colonii se străduiesc să imprime colectivelor în formare ideea că orice comandant împuternicit nu este un element privilegiat al vieții din colonie, că nu are permisiunea să-și creeze anumite avantaje sau privilegii personale la adăpostul funcțiilor sau împuternicirilor, nici să se sustragă de la obligațiile impuse membrilor colectivului. Comandantul de detașament nu reprezintă ideea unei șefii absolute și implacabile, cu prerogative ce ar izvorî de undeva dinafara colectivului. El nu este nici reprezentantul administrației coloniei pe lîngă colectivul de minori, al unei administrații ce s-ar găsi pe poziții antagoniste față de interesele generale ale minorilor.

În această lumină, poziția comandantului sau a oricăruia din rîndul minorilor apare evidentă: el este un împuternicit al colectivului, care, pe baza intereselor evidente, stabilite în complexul de exigențe și cerințe din colonie, are sarcina de a conduce activitatea zilnică a colectivului, de a sprijini inițiativele creatoare, de a reprezenta interesele și opinia detașamentului în fața întregului colectiv din colonie. Organele de autoconducere nu sînt scutite de nici o obligație sau sarcină de muncă. Din contră, ele trebuie să fie modele de conduită și prin exemplul personal să determine maximum de realizări pe toate planurile.

O abatere de la principiul educației în spirit colectivist este marcată de tendința unor detașamente de a-și forma o viață proprie, ieșită din colectivul mare, general, al coloniei și ca atare acestea vin, vrînd nevrînd, în conflict cu interesele generale ale coloniei.

Cîteodată, acest separatism se manifestă pe linia tăinuirii procedeelor prin care detașamentul a dobîndit anumite succese, bineînțeles cu scopul de a obține aprecieri bune din partea conducerii, de a-și crea o situație privilegiată în acțiunea întrecerii. Mai grav este faptul că au fost chiar cadre de educatori care au încurajat astfel de atitudini.

In sfîrșit, nu putem încheia considerațiile noastre despre formarea colectivului primar fără a insista asupra unei cerințe de prim ordin: sensul partinic al oricărui efort educativ. Noi ne străduim ca în coloniile de reeducare, colectivele să aibă mereu în față lupta partidului pentru mobilizarea poporului nostru în vederea realizării unei vieți îmbelșugate, ele să simtă că sînt o părticică din torentul viu al poporului constructor al socialismului. De aceea, noi luptăm pentru ca disciplina în colonii să aibă o perspectivă creatoare, care nu se împacă cu autoliniștirea, cu mulțumirea de sine, cu tocirea spiritului critic și autocritic. Noi educăm minorii din colonii în sensul de a le fixa perspective de dezvoltare, de a-i obișnui cu învingerea greutăților, de a renunța la satisfacții și plăceri personale atunci cînd ele se contrapun atingerii scopului fixat, de a-și subordona interesele individuale celor colective în lupta pentru tot ce este frumos și folositor.

De un mare și real folos se dovedesc în această luptă organizațiile de pionieri și U.T.M. ale minorilor. Spiritul partinic atît de necesar și determinant în caracterizarea unui colectiv se dezvoltă și se transmite în masa minorilor în bună parte prin activitatea acestor organizații.

Elementele din autoconducere, alese sau numite, se selecționează totdeauna din rîndul membrilor organizației de U.T.M. sau pionieri. Ele, în afară de răspunderea ce o datorează colectivului din care fac parte, prezintă dări de seamă în fața organizațiilor de tineret, astfel că această dublă răspundere este menită să le mobilizeze toate forțele, să le declanșeze inițiativele.

La început timide, lipsite de experiență, aceste organizații se prezintă azi active, capabile să declanșeze inițiative noi, să tragă la răspundere membrii inactivi, să desfășoare în masa minorilor agitația necesară pentru realizarea sarcinilor colective. Este emoționant să asiști la ședințe ale organizațiilor de tineret din colonii, unele din ele furtunoase, și să vezi cum fostul vagabond, fostul delicvent vorbește despre lupta pentru plan, despre estetica vieții în colonie, despre disciplina acceptată din convingere. Se vede și aci forța partidului în stare să mobilizeze cele mai nebănuite energii, să realizeze însăși transformarea individului, dialectica reeducării.

In acest sens înțelegem noi educația în colectiv a minorilor din coloniile de reeducare și avem convingerea că acest punct de vedere a triumfat în munca majorității cadrelor noastre de educatori.

Am prezentat numai cîteva aspecte ale realizării în practica muncii din coloniile de reeducare, ale principiului educației în colectiv, prin colectiv și pentru colectiv. Sensul acestei educații demonstrează fără efort — și în acest domeniu — actualitatea moștenirii pedagogice a lui A. S. Makarenko.

Bineînțeles coloniile de reeducare nu sînt decît o părticică din uriașul front al educației din patria noastră, în care își găsesc aplicare multiplă neprețuitele învățăminte ale tezaurului pedagogic lăsat moștenire omenirii de neuitatul A. S. Makarenko.

LIMBA CĂRȚILOR DIDACTICE DIN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-lea

ILIE POPESCU TEIUȘAN
Craiova

Cele mai mari greutăți stătură în calea întocmirii și tipăririi cărților de școală, atît de stăruitor cerute la începutul secolului al XIX-lea, o dată cu răspîndirea învățăturii în limba națională, rod al întețirii luptei de eliberare națională și de descătușare economică în toate ținuturile românești.

Un mare număr de scriitori, manifestînd preocupări și în afara domeniului propriu școlii, trebuiră să lupte mai întîi împotriva sentimentului de inferioritate, pe care unii străini căutau să-l insufle poporului nostru în ce privește limba. Se zicea că limba românească nu poate învestmînta idei înalte, nu poate fi limba cărților, cu deosebire a cărților cu conținut științific. O concesie se putea face pentru cărțile bisericești, în nici un chip pentru cărțile cerute de acum și pentru alte scopuri decît cele religioase.

Cunoaștem chemarea din 1821 a lui C. Diaconovici Loga „profesorul școalelor preparande a nației românești din Arad" pentru tipărirea de cărți românești [1], ca și aceea a lui Gh. Lazăr din 1822 [2]. Dar alături de graba de a strînge în jurul lor cît mai multe bunevoințe care să ajute cu bani la tipărirea de cărți, un C. Diaconovici Loga, un Eliade, un Eufrosin Poteca își dădeau seama că scrierea de cărți se lovea de neajunsurile unei limbi atîta vreme lăsată în nelucrare. Iată de ce chiar Diaconovici Loga, pe cale de a publica *Gramatica Românească* apărută la Buda în 1822, se grăbi să tragă dintrînsa numai *Ortografia,* ce o tipări mai înainte, în 1818, pentru că dorea să scoată cu un ceas mai înainte un îndreptar pentru cei ce ar dori să scrie vreo carte românească, „ca să știe de acum înainte scriptorii unde trebuie să scrie literele cele mari și unde cele mici; unde iarăși se cuvine despărțirea silabelor să se facă și semnele cele desbinătoare cum să se întrebuințeze" [3].

Cînd Ioan Molnar „doftor și profesor de tămăduirea luminii ochilor", autorul unei gramatici germano-române (1788), publică în scop de popu-

---

[1] **C. Diaconovici Loga:** Chemare la tipărirea cărților românești, Buda 1821, pag. 8—14.

[2] **P. Poenaru:** Georgiu Lazaru și școala română, București 1871, pag. 60—63.

[3] **Bianu-Hodoș-Simionescu,** Bibliografia românească veche III, pag. 221.

larizare *Iconomia stupilor* (Viena 1785), se ruga de iertare „că pe unele locuri se usăbește vorba pentru lipsa și scăderea cuvintelor în limba romînească" și de aceea a căutat să se ajute „cu cuvinte împrumutate din alte limbi".[4] Lucrarea aceasta a lui Molnar o amintește și Radu Tempea în prefață la *Gramatica romînească* (Sibiu 1797), și punînd-o, împreună cu celelalte scrise de Molnar, alături de lucrările lui Samuil Clein, zice că prin ele, cei doi au curățit „toată rugina ce cuprinsese limba noastră".[5]

Plină de interes și mișcătoare este și jeluirea lui Alexandru Beldiman, că traducînd cartea lui Florian *Istoria lui Numa Pompiliu* (Iași 1820), s-a lovit de nenumărate greutăți, „glasul obștii ce iaste cu neputință a scrie ceva într-o limbă necanonisită și lipsită de tot meșteșugul gramaticesc", dar cum „toate sînt supuse sîrguinței", el s-a îmbărbătat de a ajuns să pună cartea în tipar.[6]

Plîngeri ne vin direct de la înșiși autorii de cărți didactice, unii îndemnîndu-se la acest fel de lucrări din hotărîrea lor de a contribui cu ceva la „luminarea, deșteptarea și fericirea nației", cum se exprimă Grigore Pleșoianu în mai multe rînduri, tipărind cărțile lui[7], alții din obligația ce o aveau ca profesori de a întocmi manuale și a le da la tipar, cu cheltuiala Epitropiei învățăturilor din Moldova[8] sau a Eforiei școalelor din Muntenia[9]. Aceeași obligație exista și pentru profesorii școalelor naționale din Banat[10].

Doctorul Cihac, care în octombrie 1837 își deschidea cursul de științe naturale la Academia Mihăileană[11], tipărea în același an, la Iași, un voluminos tratat de *Istoria naturală*, înzestrat cu 20 stampe litografiate. O asemenea carte se tipărea întîia oară în limba romînească — aceea a lui Iuliu Barasch după Belèze, fiind de mai tîrziu (1854) — și ea constituie un eveniment însemnat în istoria învățămîntului științelor naturale la noi. Dorind să vină în ajutorul școlarilor, în primul rînd al celora de la Academia unde era profesor, dar și al învățătorilor către care se și adresează, Cihac a întocmit și tipărit această lucrare, pentru care însă a fost nevoit „a întrebuința multe cuvinte de limba latină sau grecească", deoarece pe cea romînească a aflat-o „nu destul de cultivată". Își exprima însă convingerea că prin acest împrumut, „limba cu vremea fără îndoială mult se va înavuți"[12].

Era convingerea și a altor oameni de școală sau scriitori. De îndată ce limba romînească nu putea oferi cuvinte îndestulătoare și potrivite pentru a acoperi toate trebuințele pe care le ridicau de acum cărțile cu

---

[4] **Ioan Molnar**, Iconomia stupilor acum întîi izvodită. Viena 1785, (prefață).
[5] **Radu Tempea**, Gramatica Romînească, Sibiu 1797, (prefață).
[6] **Bianu-Hodoș-Simionescu**, Op. cit., pag. 129.
[7] **Grigore Pleșoianu**, Frumoase dialoguri franțezo-romînești, f. 1, 1830 (prefață).
[8] V. A. Urechia, Inst. Școalelor, I, pag. 153.
[9] **Idem**, vezi și Analele parlamentare, tom. IX, I, pag. 32.
[10] **C. Diaconovici Loga**, Chemare la tipărirea cărților romînești, Buda 1821, pag. 5.
[11] **Al. D. Xenopol**, Memoriul asupra învățămîntului în „Serbarea școlară", Iași, 1885, pag. 153.
[12] **I. Cihac**, Istoria naturală, Eșii 1837 (Inainte cuvîntare).

conținut științific, se impunea a ieși din acest impas prin împrumuturi. Dar de la cine împrumuturi și în ce măsură ?

Răspunsul avea să pornească, în primul rînd, de la Paul Iorgovici, care în ale sale *Observații de limba romînească* (Buda 1799) susținea că limba, pentru a exprima idei științifice, are nevoie de o îmbogățire a ei prin neologisme [13], iar Molnar, traducînd în 1800 *Istoria universală* după Millot, declara [14] că el a trebuit să împrumute cuvinte din limba latinească, dar a luat în grijă ca să le tîlcuiască „cu cuvinte de obște înțelegătoare", ca să fie înțelese de toți.

Gîndul mergea la toți către izvorul înfundat, dar nu dispărut cu totul, al limbii latine, ceea ce îl făcea pe Dimitrie Țichindeal să laude în 1800 pe „bine învățatul Paul Iorgovici, care foarte înțelept a descoperit cuvintele limbii noastre cei daco-romînești, arătînd cum am putea aduce limba noastră la originalul ei cel adevărat" [15].

Să ne oprim asupra ideilor atît de bogate în urmări, semănate de Paul Iorgovici pe cele 93 pagini — XVI ale cărții lui. El se gîndește cu durere că în Banat „nimeni nu s-au dat spre așa învățătură ca să fie vrednic a îndrepta școalele romînești... (și) a direge cărțile școalelor de cuvintele străine, în a căror loc avem noi cuvintele noastre". [16] Către acest scop, cineva trebuie să încerce pe de o parte a curăți limba romînească de cuvinte străine, iar pe de alta a o înmulți cu cuvinte noi, în stare să îmbrace ideile științelor, fără care nu există adevărată învățătură. Și apoi, unde înfloresc științele, înflorește și limba. [17]

E timpul să facem loc aici intervenției și contribuției lui Eliade, care așază de la început discuția pe teren școlar, respectiv aceea a îmbogățirii și înaintării literaturii didactice. Noi ne oprim aici asupra însemnătății faptului că intrarea lui Eliade în scenă, în chestia limbii, s-a făcut pentru scopuri școlare. Aceasta coincide și cu perioada cea mai pozitivă și mai originală a activității lui lingvistice.

În prefața *Gramaticii* (Sibiu, 1828), Eliade, amintind gramaticile ce s-au scris înaintea lui, începînd cu aceea a lui Samuil Clein din 1780, își manifestă părerea de rău că nu era destul să se scrie de acei „mulți simțitori bărbați" aceste gramatici, ci ele trebuiau și puse în mîinile copiilor în școli... [18]. La 1828, Eliade privea chestiunea limbii sub un unghi cu totul practic: acela al ușurării învățăturilor publice prin cărți. Despre însăși *Gramatica* lui, că ea s-a născut din trebuința instruirii școlarilor de la Sf. Sava, scrie: „această școală i-a fost leagănul său, aici a crescut, aci s-a pus în lucrare" [19]. Va spune același lucru ceva mai tîrziu, în 1836, în corespondența cu C. Negruzzi, într-un chip mișcător, înfățișîndu-se pe sine în mijlocul școlarilor „săraci, hotărîți și

[13] **Paul Iorgovici**, Observații de limba romînească, Buda 1799 (prefață).
[14] **Bianu-Hodoș**, Op. cit. II, pag. 418.
[15] **Idem**, pag. 438.
[16] **Paul Iorgovici**, Observații de limba romînească, pag. 27.
[17] **Idem**, pag. 79.
[18] **I. H. Rădulescu**, Opere, tom II, București 1943, pag. 201.
[19] **Idem**, pag. 512.

fanatici" de la Sf. Sava începînd cu ei lecțiile de gramatică, continuînd cu cele de matematică și de filozofie în limba națională în vreme de 6 ani [20].

Ca să poată preda aceste științe, Eliade mărturisește că, în căutarea termenilor tehnici, a trebuit să se apuce a traduce, așa cum a făcut cu tratatul de matematică a lui Francoeur (București, 1832), cu Logica lui Condillac sau cu întocmirea unei geografii politice și matematice.

Necesitățile școlare l-au făcut pe Eliade să încerce a-și forma mai întîi limba științelor și pe urmă să pășească și la limba inimii sau a simțămîntului, adică a artei. Iar calea de a ajunge la limba științelor este aceea pe care au luat-o toate limbile, cînd avînd nevoie de numiri noi „sau și le-a[u] făcut de la sine sau s-a[u] împrumutat măcar de unde, și mai vîrtos de acolo de unde au văzut că este izvorul științelor și meșteșugurilor" [21]. Grecii s-au împrumutat de la fenicieni, egipteni și asirieni; romanii de la greci; națiile Europei de la romani și greci. În ce ne privește pe noi, romînii, avem de unde și încă „noi — zice Eliade — *nu ne împrumutăm, ci luăm cu îndrăzneală de la maica noastră moștenire și de la surorile noastre, partea ce ni se cuvine*" [22].

Urmează îndată și condițiile. El scrie:

„Trebuie să ne împrumutăm, dar trebuie foarte bine să băgăm seama să nu pătimim ca negustorii aceia care nu își iau bine măsurile și rămîn bancruți (mofluzi). Trebuie să luăm numai acelea ce ne trebuie și de acolo de unde trebuie și cum trebuie". [23]

Astfel a fost pusă de Eliade problema neologismelor prin împrumut. Nu era la el singura cale, căci alături de împrumut mai propunea și derivarea [24] și selectarea formelor dialectale [25]. Ca și Paul Iorgovici, ca și Petru Maior, pe care îi și consideră ca înaintași, Eliade socotește că transformările ce se cer în limbă trebuie puse în legătură cu transformările societății, cu înmulțirea meșteșugurilor și a științelor, „cu cît se vor înmulți cunoștințele noastre cu atîta și limba se va îmbogăți". Științele și meșteșugurile vor aduce cu ele și termenii lor. Așa s-a întîmplat la toate popoarele, așa se va întîmpla și la noi. Limba plugarului, limba unei societăți patriarhale nu mai este îndestulătoare, pentru că alături de plugarul sătean se ridică acum, la începutul secolului al XIX-lea, meșteșugarul și negustorul orășean și, prin însuși acest fapt, școlile pun în mîna școlarilor alte cărți decît psaltirea și ceaslovul. Or, pentru aceste noi cărți, se cere o terminologie adecvată.

Lucrurile nu s-au desfășurat așa cum ne-am fi așteptat, după îndemnurile și recomandările unor gînditori ca Paul Iorgovici, Petru Maior și Eliade, atît de considerați și de respectați de contemporanii lor.

Primii latinizatori Samuil Clein, Petru Maior și Gh. Șincai nu se

---

20 I. H. Rădulescu, Opere, tom. II, București 1943, pag. 215.
21 Idem, pag. 198.
22 Ibidem.
23 Ibidem.
24 Repede aruncătură de ochi asupra limbii... în Op. cit., pag. 203—212.
25 Corespondența cu Negruzzi, în op. cit., pag. 225—244.

rup cu totul de limba poporului. Excesele latiniste au fost însă ale urmaşilor lor, culminînd către sfîrşitul veacului de care ne ocupăm.

Inrîurirea curentului latinist, în forma lui cea mai acută, asupra întocmirii sau redactării de manuale şcolare a fost favorizată de un fapt pe care-l relevăm în mod deosebit.

Unii dintre protagoniştii sau numai simpli adepţi ai curentului, au putut înrîuri mersul învăţămîntului şi limba manualelor şcolare prin poziţia preponderentă pe care a avut-o în administraţia şcoalelor, deosebit de faptul că ei înşişi au fost autori de cărţi didactice. Aceştia au fost: Gh. Şincai şi Timotei Cipariu în Transilvania; Augustin Treboniu Laurian şi Gh. Asachi în Moldova; Eliade în Muntenia şi, în mai mică măsură, Gh. Fontaninu în Oltenia.

Cel mai activ dintre latinişti şi mai influent prin dîrzenia cu care şi-a susţinut ideile şi prin locul ce l-a ocupat în administraţia şcolară a fost Aug. Treboniu Laurian.

Activitatea lui şcolară, înlăuntrul căreia trebuie să semnalăm şi întocmirea a numeroase cărţi didactice, aduse oarecum triumful latinismului dincoace peste Carpaţi. El tipări aproape toate cărţile pentru şcolile primare. Astfel: *Manual de geografie* pentru clasa a II-a primară (1854), *Elemente de istorie şi biografii* pentru clasa a III-a primară (1856), *Geografia ţărilor romîne* pentru clasa a III-a primară (1855), *Elemente de cosmografie* (1859) pentru clasa a IV-a, pentru aceeaşi clasă *Elemente de istoria romînilor* (1859) [26], deosebit de cărţile tipărite pentru clasele gimnaziale, ca aceea *Istorie a romînilor de la fondarea Romei...* (1853) în 3 volume.

Exagerările lingvistice ale lui Laurian îl făceau să întoarcă unele denumiri geografice la o presupusă origine latină, ca Trotoşul, venind din „tortuosus" = împleticitul; ca rîul Bistriţa de la „bistertia" = de două ori întreite. Ion Ionescu (de la Brad), recenzînd cărţile de geografie ale lui Laurian în „Romînia literară", critică:

„Furia lingvistică cu care o mulţime de cuvinte de baştină romîneşti sînt aruncate din limbă şi scrierile prea docţilor bărbaţi ce şi-au luat asupra greaua sarcină de a ne mîntui în literatură de slavonisme". [27]

E foarte greu însă astăzi, la o sută de ani de la critica lui I. Ionescu (de la Brad) să nu recunoşti că din cele două vocabulare, cu care Laurian însoţeşte volumele II şi III ale „Istoriei romînilor", o foarte mare cantitate de cuvinte folosite de el în cuprinsul acestei opere au intrat definitiv în limba curentă a poporului nostru.

Un latinist căruia îi plăcea să-şi facă cunoscut sistemul şi care a jucat un rol însemnat în viaţa şcolii din Oltenia a fost Gh. Mar. Fontaninu, profesor şi inspector al colegiului de la Craiova şi al şcolilor

[26] Ministerul Instrucţiunii Publice: Lista cărţilor pentru şcoalele primare, din 14 martie 1863.

[27] Nicolae Iorga, Istoria literaturii romîne XIX, III, Văleni 1909, pag. 230.

primare între 1851-1881. El întocmi un *Curs elementar de geografie, fizică și matematică* (București, 1855).

În „prefațiune" scrie: „Cît pentru limba și ortografia cărticelei, aci nu am ce zice decît că e limba și ortografia adoptată în gimnaziul din Craiova, de la reînființarea sa în anul 1851 prin guvernul actual". [28]

Sistemul mergea către o fărămițare, fiecare adept socotindu-se îndreptățit la o direcție proprie. De aceea, foarte bine observa în articolul program din primul număr al ziarului *Steau Dunării* M. Kogălniceanu, în chiar anul apariției cărții lui Fontaninu, în 1855:

„Critica s-a făcut neapărată mai ales în timpul de față, cînd limba românească este răstignită pe fel de fel de cruci, stropșită prin fel de fel de sisteme, întunecată prin fel de fel de ortografii, unele mai absurde decît altele". [29]

O influență foarte mare asupra literaturii didactice în epoca de care ne ocupăm a avut-o I. Eliade Rădulescu, mai mare, se înțelege, înainte de 1840 — dată de la care se afirmă la el, din ce în ce mai accentuată, tendința puristă — mai mică după această dată. Între 1828, cînd apăru *Gramatica*, și 1840, cînd apăru prima parte a *Paraleltismului*, Eliade, profesorul continuator al lui Gh. Lazăr la Sf. Sava, tipograful și ziaristul, fondatorul celei dintîi reviste literare *Curierul de ambe sexe* (1836-1846), membru al Eforiei școlare, a exercitat o mare înrîurire asupra întregii literaturi a timpului și deci și a celei didactice.

În perspectiva liniștită a trecutului, cînd Eliade nu mai era, Eminescu, în *Curierul de Iași* (martie 1877), scria:

„Prin gramatică, Eliade elimineză din ortografia romînă toate sistemele prisositoare, prin cărțile sale didactice au dat ființă limbii științifice, din tipografia lui a ieșit la lumină între anii 30 și 50 aproape tot ce s-a tradus mai bine în românește... După 1845.. limba „Curierului de ambe sexe" se latinizează și se franțuzește, el începe a scrie cu o ortografie imposibilă, nesistematică..." [30]

Iată, ca să dăm un exemplu edificator, ce curată, cursivă și adecvată naturii obiectului era limba lui Eliade în „Aritmetica lui L. Francoeur", tradusă și tipărită la 1832:

„De vom împărți unimea în părți dopotrivă și vom lua una sau mai multe dintr-aceste părți, atunce aceea cătime o numim frîngere și se arată prin două numere, din care unul ce se zice **numitor**, arată în cîte părți este unimea împărțită; celalt pe care îl numim **numărător** arată cîte dintr-aceste părți se iau..." [31]

Pentru ceea ce a însemnat activitatea lui Eliade în a doua perioadă și influența ei asupra literaturii didactice, avem judecata, cam prea aspră ni se pare, dar fiind a unui mare poet merită să fie relevată.

---

[28] **G. Mar. Fontaninu:** Cursu elementariu de geografie, Buc. 1855, (prefață).
[29] **G. Ibrăileanu,** Spiritul critic, Iași 1909, pag. 22. M. Kogălniceanu, Scrieri alese, Buc. pag. 299.
[30] **Mihai Eminescu,** Op. politică, București 1941, pag. 109.
[31] **I. Eliade,** Aritmetica lui L. B. Francoeur, București 1832, pag. 30.

Într-o corespondență către Iacob Negruzzi din 10 octombrie 1874, Vasile Alecsandri scrie:

„Am primit un pachet de cărți zise didactice, pe care mi le-ai trimis ca să le citesc, ca unul ce sînt membru al societății (comisiei) examinatoare de aseminea scrieri. Mi-am făcut datoria și le-am deschis, însă dînd de ortografia d-lor Eliade și Massim le-am închis pe loc, găsind că trebuie ferită tinerimea română de astfel de bazaconii. Țelul autorilor acelor opere nu a fost de a contribui la adevărata educare a generației nouă, ci sub un pretext didactic, a răspîndi în public limba pocită și ortografia burlescă a sapienților ardeleni din Academie. Prin urmare eu unul le dau în lături și le declar mai mult vătămătoare decît folositoare copiilor". [32]

Și încă un exemplu. La 1861 apărea în tipografia lui Eliade, fără arătarea autorului (presupus a fi chiar Eliade), o cărticică destinată clasei I primare, intitulată „Lectura pentru cl. I primară, lecțiuni preparatoare" (București, 1861). În ea apar cuvintele: travalliu, laborați (adică: munciți), cordia (inimă), quine (cine), quel quare (cel care). Și apoi sublinierea aceasta:

„Cîte vorbe ați învățat în abecedar toate sînt romane și seamănă cu ale italienilor, francezilor, spaniolilor și portughezilor, que sunt ca și noi tot de stîrpe romană". [33]

Nu putem trece mai departe fără să nu amintim și acea activitate literar-didactică, pe care o desfășură în Bucovina Aron Pumnul. Fonetismul în care încearcă să învesmînteze producțiile literare ale autorilor aleși de el pentru „Lepturariu" ce publică între 1862-1865, rămase limitat la singură cartea sa. Operă de erudiție și neostenită migală *„Lepturariu rominesc cules de'n scriptorii rumîni"*, publicat în 6 tomuri pentru clasele I-VIII gimnazială, este un monument al literaturii didactice de la sfîrșitul perioadei de care ne ocupăm. Sistemul pumnist, reformator de limbă, a fost lăsat însă în urmă de graiul simplu și sfătos ca al poporului ce îl găsim în modestele cărticele de școală primară ale altui bucovinean, Samuil Andrievici. Acesta tipări pentru școalele poporane mai multe cărți: *„Micul Komenie"* (1851), *„Carte de cetire sau legendariu romînesc"* pentru clasa a II-a (1855) și a IV-a clasă primară (1869).

Bunul simț al poporului, limpezimea și bogăția de imagini în graiul lui de toate zilele circulă și prin cărțile lui Andrievici, neconstrînse de nici un sistem sau regulă mai dinainte impusă.

„Prea largi să nu fie știubeele — scrie Andrievici — pentru copiii din clasa a II-a pentru că în unele ca acestea este mai greu albinelor a plăzmui fagurele și le este întrînsele și mai rece. Crăpătura să nu fie în știubei nice la fund nice de laturc că trage vînt și răceală". [34]

Tema de a se rupe de graiul poporului, de a nesocoti comoara adunată și păstrată în fondul de cuvinte, din care vrînd să alungi pe unele

„așa de încrustate în țesătura limbii, că ar trebui să rupi țesătura toată ca să le scoți",

cum așa de plastic observa Eminescu [35], teama aceasta, zic, a apărut

[32] **I. Negruzzi**, Scrisori de la Alecsandri. „Convorbiri literare", XXIX. 16—1895.
[33] **F. a.** Lectura pentru clasa I primară, București 1861.
[34] **Samuil Andrievici**, Carte de Citire sau Legendariu romînesc pentru a II-a clasă. Viena 1855, pag. 40.
[35] Cf. **Ioan Scurtu**, Scrieri politice și literare, pag. 14.

o dată cu cealaltă teamă a romînilor de a fi lipsiți de cărțile „măestriilor și științelor celor înalte“ [36], fapt de care se mîhnea așa de mult Radu Tempea, scriind gramatica sa (Sibiu 1797).

Alții, ca Alecu Russo în epoca celei mai neînfrînate latinizări a limbii, atacară sistemul, arătînd că logica limbii nu o fac nici învățații, nici lexicoanele... „că cea mai înțeleaptă limbă este cea care ajută pe om de a-și tălmăci gîndul într-un chip ca toți ascultătorii să-l poată înțelege... Gramaticii nu vor birui poporul“ [37]. Alecu Russo zicea că o limbă se naște „pe decompoziția altor limbi“, că vorbele de orice origine se împămîntenesc și că gramaticii trebuie să constate, nu să inventeze.

„Lăsați-ne să lucrăm în voia sa limbușoara asta turcită, grecită, ungurită, slavonită și ce o mai fi“, zice el. [38]

În acest timp, cărțile de școală se cereau. Era o nevoie de toți simțită. Vom vedea mai jos ce măsuri înțelegeau să ia autoritățile școlare spre a atinge șovăiala unor profesori ca să alcătuiască manuale școlare, căci cearta pentru limbă nu era de natură să îmboldească la lucru. Să încercăm a ne situa în atmosfera epocii.

O vom face în tovărășia profesorului de hronologie, geografie și istorie universală, de la liceul episcopal din Blaj, Ioan Rus, care în 1842 tipări aci o foarte cuprinzătoare geografie în trei volume a peste 300 pagini fiecare, sub titlul *„Icoana pămîntului sau carte de geografie“*. Rus muri un an după apariția cărții [39].

La începutul tom. I, autorul așterne o „precuvîntare“ de XIV pagini. Din ea aflăm multe lucruri în legătură cu subiectul nostru.

Ioan Rus e preocupat de mijloacele de a promova cultura romînilor din Transilvania, dar el nu poate înțelege prin asta cultura cîtorva care se pregătesc pentru funcțiunile administrative, ci „cultura mulțimii“. Or, mulțimea are nevoia să capete în școli cunoștințe practice ce sînt de lipsă lucrătorilor de pămînt și „nu a forma din ei filologi, știutori de mai multe limbi“. Poporul romînesc trebuie să-și cultive limba din care se naște literatura, iar aceasta trebuie să fie romînească. Chiar dacă nu putem avea o cultură mare, facem una mai mică.

Un început de literatură încearcă și autorul, scriind această geografie. Geografia este strîns legată de cultura omului, fără de care nu poate înțelege nici gazetele, nici istoria. Ioan Rus se lovește și el de sărăcia de cuvinte a limbii romînești:

„spre a putea exprima toate ideile, la care are a se atinge o geografie de rînd“,

dar își dă seama că trăiește într-o epocă ce nu-i îngăduie să aștepte

„ceva limbă clasică, ceva limbă îndestul de înavuțită, îndestul de curățită“, pentru că așteptarea este stricătoare și apoi — zice el — „primariul meu scop este a lățirii cunoștințelor geografice și geografia nu e literatură frumoasă, ea nu e poezie să nu sufere mijlocitate“.

---

[36] **Radu Tempea.** Op. cit. (Cuvîntare înainte).
[37] **Nic. Iorga.** Istoria literaturii romîne, XIX, III, Văleni, 1909, pag. 230.
[38] **G. Ibrăileanu.** Op. cit., pag. 111. v. Alecu Russo, — Scrieri alese, Buc. 1956, pag. 89, passim.
[39] **I. Rațiu. Timotei Cipariu, în Raport . . . Blaj 1905, pag. XV.**

Peste toate, pe autor îl supără faptul că romînii tot așteaptă! Iată pentru ce, aruncînd unele litere din ortografia veche — pentru că a putut scrie și fără ele, — dar ferindu-se și să nu facă „neplăcere unor urători de înoiri", Ioan Rus, scriind geografia, s-a ținut de părerea că scriitorul este îndreptățit să formeze cuvinte noi „numai să ție cumpătul în acest lucru atît de delicat".

Altfel, „Icoana pămîntului" este cartea unui bun condeier. El evocă cu căldură locurile pe care le descrie; pe unele le-a bătut cu piciorul. Iată o descriere ce o face pămîntul Valahiei:

„Soarele nu mai puține țări mai frumoase încălzește în toată Europa. Printre munți se întind văi și lunci desfătate, adăpate de o mulțime de rîuri limpezi. Mai jumătate țara este muntoasă și deluroasă și cuprinde cele mai romantice ținuturi peste care a vărsat firea cu mîna plină alesele frumusețe. Desfătatele păduri, plecatele văi, înfloritele cîmpuri, pompoasa formare a munților și a dealurilor, mulțimea rîurilor limpezi și grasa vegetație ce îmbracă această parte a Valahiei au îndemnat pe un scriitor din suta trecută (Cara)... de au zis: a fi firea Elveției mai mare și mai măreață, însă a Valahiei mai dulce și mai drăgălașe..."

Exponenți ai tinerei burghezii ce își făcea loc nerăbdătoare în lupta pentru revendicări politice și economice, pentru că și aveau nevoie să atragă, prin orice mijloace, în această luptă păturile exploatate ale poporului împotriva clasei privilegiate a boierilor, profesorii școlilor din cele două Principate, din Transilvania și Banat, acordau întocmirii de manuale didactice o deosebită importanță și trebuie să apreciem ca pozitivă chiar și lupta ce o duceau în jurul limbii, pe care o doreau cît mai adecvată scopului răspîndirii de cărți folositoare marei mase a poporului, altele decît numai cărțile de rugăciune.

Acum era rîndul cărților răspînditoare de cunoștințe științifice în școli, de sfaturi practice legate de viața materială a oamenilor.

Se tipăreau la Buda și circulau în Ardeal, ajungînd pînă dincoace de Carpați [40], multe cărți de felul acesteia la începutul secolului al XIX-lea, unele destinate școlilor, cum este *Povățuirea către economia de cîmp, pentru folosul școalelor romînești...* (Buda 1806) și în care se strecurau cuvinte cu conținut științific. Operația aceasta era uneori mai îndrăzneață, alteori mai timidă. Era totuși un curent, iar în ce privește cărțile de școală, o necesitate. Dincolo de cearta dintre gramatici, nevoia de manuale de școală hotăra inițiative și măsuri oficiale.

Preocupările pentru limbă apărură și în actele oficiale. Astfel, Regulamentul școlar muntean din 1832 glăsuiește:

„Limba părintească de tot simplă cu care tinerimea vine în școală este foarte neregulată și greșită: de aceea trebuie a se îndeletnici fiecare spre a o învăța, a o curăți, fără a sili duhul ei, întrebuințînd mai cu osebire cele mai obișnuite ale ei, iar cuvintele ce vor lipsi precum sînt cele tehnice și de idei înalte să se ia numai dintr-o limbă hotărîtă odată pentru totdeauna precum este cea franțuzească, apropiindu-se de cea latinească, firească mumă a limbii romînești: pentru aceea se va așeza cîteva reguli după care să se poată deosebi limba corectă de cea greșită." [41]

[40] Multe cărți de acest fel au fost găsite de noi la Craiova, în biblioteca lui Gr. Otetelișeanu, un unchi al lui Petrache Poenaru.

[41] V. A. Urechia, Op. cit., cap. IV, pag. 279.

Regulamentul instrucțiunii publice din Moldova, tot din 1832, prevedea chiar întocmirea unei comisiuni din sînul corpului academic, adică al corpului didactic, care să aibă sarcina de a revizui manuscrisele compuse sau traduse pentru a servi de cărți de școală și în același timp

„de a se consulta asupra neologismelor, a căror introducere ar fi judecată indispensabilă în limbă pentru exactitatea expresiunilor, luînd cea mai mare atenție ca aceste cuvinte să fie făcute în spiritul limbii moldave". [42]

Acest comitet se și institui, fiind format din Gh. Asachi, Gh. Seulescu, V Fabian și H. Flechtenmacher, acesta din urmă predînd la gimnaziul Vasilian un curs practic de legi, pentru care fusese adus din Transilvania [43], ca și V. Fabian. Comitetul ținu prima lui ședință la 11 martie 1833, luînd în dezbatere chestiunea manualelor didactice. Un referat fusese întocmit de C. Seulescu, „profesorul filologhiei românești", cum se intitulează pe coperta lucrărilor ce a publicat.

În urma discuțiilor, comitetul academic hotăra ca pe viitor, ținîndu-se seamă și de regulile filologice pe care au păsit toate limbile moderne ale Europei, să se conducă de următoarele principii: 1) al curățeniei limbii; 2) al înavuțirii ei. Se aplica:

„La asemenea evghenisire a limbii se vor întrebuința mai întîi cuvintele adevărate de origină romînă însă uitate, adoptîndu-se în locul celor străine de care s-au împresurat graiul romînesc (...și se arată de unde mai pot fi ele găsite): parte de pe vor lipsi cu totul, precum sînt mai ales cuvintele tehnice și nomenclatura științelor, a politicii și a măiestriilor, se vor împrumuta de la mama limbii românești, latina sau de la surorile ei italiană și franceză, modificate însă după sistemul și aplicația gramaticii românești: iar parte de se va putea îndemna un înțeles mai lesnicios și mai cuprinzător, se vor alcătui din alte nume românești rădăcinale."

Hotărîrea comitetului venea îndată în fața Epitropiei învățăturilor, formată atunci din Veniamin Costache, Const. Mavrocordat și Mih. Sturza, viitorul domn, și la 15 aprilie 1833 se trimitea înapoi o recomandațiune, amintind că deoarece „limba este organul și luminarea nației", trebuie lucrat cu cea mai deplină luare aminte asupra ei. Pe Epitropie o speria îndeosebi ideea înavuțirii limbii și emitea părerea că mai întîi să se păsească la curățirea limbii după regulile filologice și numai la

„neapărată întîmplare, comitetul poate înainta limba cu nouă cuvinte după deosebitele chipuri ce a însemnat... dar numai cu încuviințarea Epitropiei". [45]

În chiar acest an avu loc la Iași un incident, ca să zicem așa, filologic. Prezentarea lui este grăitoare pentru problema ce dezbatem.

Gh. Seulescu publică la Iași, în 1833, *Gramatica românească* pentru școlile normale (primare) și gimnaziale. Lucrarea aceasta cu subtitlul „Observații gramaticești asupra limbii" era formată din două părți, publicate în două volume separate: partea I, *etimologica* și partea II, *sintactica* și se tipări pe spezele Epitropiei învățăturilor publice.

După apariția primului volum, Gh. Asachi, atunci referendar al

[42] V. A. Urechia, Op. cit., pag. 338.
[43] Al. D. Xenopol, Op. cit., pag. 126.
[44] V. A. Urechia, Op. cit., pag. 227—229.
[45] Idem, tom. I, pag. 227—229.

școlilor din Moldova, depuse un referat Epitropiei împotriva acestei gramatici[46]. Trebuie notat că Seulescu singur spune că[47] principiile gramaticii lui au fost și ale normei filologice acceptată în foile *Albinei românești* de la începutul înființării ei.

Lăsînd la o parte faptul că amintita *Gramatică* nu a fost supusă cercetării comitetului academic, Gh. Asachi imputa lui Seulescu că s-a depărtat de la firea limbii, dîndu-se la „ipotezuri, iscodiri și idei particulare", care nu pot fi reguli, iar în ce privește cuvintele noi ele se pot face numai cu „scumpătate și la nevoie neapărată". Raportul continuă:[48]

„A supune limba la o sistemă străină, cu de-a sila a o îmbrăca în forme clasice numai pentru dragostea maicei de la care se trage, este o tiranie filologică mai greu a se statornici decît cea politică... (autorul) a țesut atîtea paradoxe încît aceea carte menită a orîndui regulile limbii, cuprinde în sine felurite stihii, care vor aduce nemulțumire, discreditare și ură asupra institutului în al cărui sîn s-a născut..." Asachi concludea că aceea gramatică „nu poate fi rînduită de carte elementară pentru școli (cel mult)... s-ar putea îngădui ca o dizertație filologică". Seulescu să fie totuși însărcinat să facă un extract din gramatica sa cu „trebuincioasele îmbunătățiri".

Epitropii aprobară avizul lui Asachi, dar între timp Seulescu făcuse să apară și partea a II-a a *Gramaticii* pe aceleași principii ca și partea I. Poate, ca să întîmpine scurt opiniile lui Asachi, Seulescu înscrisese pe fața a doua a copertei interioare a celui de-al doilea volum cuvintele lui Quintillian: *Alliud esse Latinae, alliud gramatice locqui* (de instit. orator lib I cap. 6), pe care le și traduce

„Alta este a vorbi după cum grăește poporul și alta-i a vorbi gramaticește".

Că Gh. Seulescu era și el din rîndul celor care „luau cu îndrăzneală de la maica noastră moștenire", cum se exprima Eliade în 1828, și grăbeau să se lepede de slove, ne arată faptul că în *„Intîiele cunoștințe de litere și de idei"* pentru tinerimea școalelor începătoare apărută în Iași cu un an înaintea Gramaticii, în 1832[49], dă de la pag. 80 înainte un text scris cu litere (latine) și cu cuvinte ca acestea: caro = *carne*, curo-curatum = *curat*, circus = *țircu*, contra = *contra*, calidus = *cald*; sau altele pe care le iau din *„Abețedar"* etc. O îmbogățire a lexicului pe această linie îl ducea într-adevăr la „paradoxe" de felul acesta: astronomia să se cheme stellegie, fizica = *firica*, metafizica = pestefirica, gramatica = *sermonica*.

Nu se poate spune totuși că Seulescu nu ținuse seama de recomandațiile Regulamentului instrucțiunii publice din 1832 și de cele luate prin comitetul academic din care făcea parte. În primul volum al *Gramaticei*, el arată de ce idei s-a călăuzit întocmind-o. Canoanele acestei gramatici, zice el, sînt culese:

---

[46] V. A. Urechia, Op. cit., tom I, pag. 230. v. Gh. Asachi: Scrieri alese, II, Buc. pag. 330.

[47] G. Seulescu, Gramatica romînească, Iași 1833 (închinare).

[48] Gh. Asachi, Scrieri alese, II, pag. 330.

[49] În același an apăru și Abețedario romînesc (Iași 1832) cu exact același conținut și care fu retipărit în ed. a II-a în 1833, ceea ce ne duce la presupunerea că Seulescu s-a oprit la ultimul titlu, acela de abecedar. Ambele cărticele au același număr de pagini (94).

a) parte din observațiile făcute asupra dialectului moldo-romîn, păstrat în documentele și cărțile tipărite cu două veacuri mai înainte;

b) parte din stilul celor mai noi scriitori, precum și din idiotismele păstrate în voroava poporului;

c) parte este înzestrată cu teorii filologice privitoare la formarea părților vorbei și compunerea cuvintelor după modelul limbii elinești și latinești.

Seulescu primi să dea o ediție prescurtată a Gramaticii sub titlul *„Gramatica romînească pentru clasele elementare"* prescurtată din cea prelarg compusă (Iași 1834), pe care singură o aflăm între manualele menționate oficial în

„Foaia cărților... după care se paradosesc obiectele în școalele publice în anul școlar 1837—1838". [50]

Încă și în 1839, Asachi făcea prin *Albina romînească* constatarea că

„sfezele și controversele asupra formelor limbii sînt intempestive și însorb timpul prețios". [51]

Sfezele și controversele frînau, cum am spus, îmbogățirea literaturii didactice, căci erau de natură să intimideze pe scriitorii de cărți didactice, silindu-i să fie foarte circumspecți în folosirea terminologiei științifice. Vom lua, ca să rămînem tot în Moldova, exemplul unuia dintre foarte apreciații profesori ai Academiei Mihăilene din Iași, Teodor Stamati. El tipări: *Manual de istoria naturală* (Iași 1841), o compilare după autori străini și după cartea lui Cihac, cum singur mărturisește, și *Fizica elementară* pentru clasele colegiale, compilată după F. Crișiu. Traducînd, el se sfiește să folosească nomenclatura unanim admisă în științele pozitive. Stamati caută stăruitor un echivalent romînesc la denumirea unor fenomene, cu o terminologie dintr-un început universală. El folosește în cartea de fizică expresia *nepătrunzimea* în locul cuvîntului *impenetrabilitate, împărțibilimea* în loc de *divizibilitate.*

Procedînd astfel, nu este de mirare că T. Stamati redă în cartea de fizică un text așa de nedeslușit ca acesta:

„O putere [forță] ce mînă un trup [corp] îi împărtășește prin aceasta destoinicia [capacitatea] să producă o făptuire [acțiune] ce-i proporțională cu mărimea puterei ce l-a mișcat. Puterea însă se arată în trup prin o repeziciune [viteză] împărtășită masei lui. Așa dar și făptuirea unui trup trebuie să atîrne de la repeziciunea și de la masa lui, drept care din raportul repeziciunilor a două trupuri și din raportul maselor lor se poate afla raportul făptuirilor lor." [52]

Să nu se creadă că T. Stamati e un necunoscător, a fost doar considerat „primul fizician moldovean", și pe bună dreptate, dar rezervele lui lingvistice veneau de la ideea de care fusese cîștigat că nu trebuie împrumutate cuvinte străine decît cu mare „scumpătate" [53].

---

50 T. Codrescu. Uricarul, vol. IX, Iași 1887, pag. 82—86.
51 Gh. Asachi, Op. cit., pag. 332.
52 T. Stamati. Fizica elementară, Iași 1840, pag. 14.
53 T. Stamati. Dicționăraşu romînesc, Iași 1851, pag. 1.

La 9 octombrie 1836, Eforia școlară de la București întocmi și ea un jurnal prin care se numea un comitet sub denumirea de „Societate literară" cu sarcina de

„a cerceta cu de amăruntul duhul limbii și lipsele ce are și a îndeplini aceste lipsuri prin introduceri sau construcții de ziceri și fraze rezemate pe reguli gramaticești și potrivite cît se va putea mai mult cu însușirea limbii românești". [54]

Comitetul, format din profesori de frunte ai Sf. Sava: P. Poenaru, S. Marcovici, G. Ioanid, I. Pop și Florian Aaron, ajunse la formularea unor principii, pe care le făcură cunoscute sub titlul de *„Reguli după care au a se urma lucrările societății literare"*. Acest fapt avu o însemnată înrîurire, cum ușor se înțelege, asupra cărților didactice.

Înțelegem aceasta dacă răsfoim cărțile membrilor *comitetului literar*. Pe P. Poenaru, căruia Eliade îi aducea mai tîrziu aminte despre himera tinereții lor, limba românească, îl cunoaștem din cuvîntările rostite ca director al Eforiei școalelor la diferite festivități școlare. Vorba lui e caldă, avîntată dar reținută în limitele vorbirii obșnuite, simplă, clară și deschisă.

În *Elemente de Algebră*, tradusă din latinește de P. Poenaru după *Appelltauer* (București 1841), expresia *română* nedepășită pînă astăzi:

„Matematica este știința cătimilor, care cercetînd proprietățile lor și raporturile ce au între ele, deduce de acolo reguli: sau spre a produce mărimi, care să îndeplinească condițiile cerute sau spre a hotărî cătimi necunoscute din raporturile lor cu cele cunoscute". [55]

Florian Aaron publică *Manual de geografie* (București 1839), *Manual de istoria Principatului Românie*i (București 1839), precedat de *Idee repede de istoria Principatului Țării Românești*, iar mai tîrziu *Elemente de istoria lumii* (București 1846). Cărțile lui de istorie s-au bucurat de o largă răspîndire. Un istoric literar observă cu bună dreptate că limba cărților lui Florian Aaron „este curată, fără urme latinești sau italienești, este armonioasă și plină de viață" [56].

Scriind el se arată preocupat să redea totul într-un „stil mai scurt", care însă să „nu întunece înfățișarea istorică". Un exemplu:

„Istoria lumii este o povestire vrednică de crezut de [spre] evenimentele sau întîmplările și faptele cele mai mari și mai însemnate, care au făcut schimbări asupra omenirii și asupra pămîntului". [57]

Ca să mai luăm încă pe unul din autorii *Regulelor* din 1836, să amintim de Simion Marcovici, profesorul de retorică la Sf. Sava, care a scris pentru școală *Cursul de retorică* (București 1834).

În Transilvania de abia în 1860 se constituie o comisiune care să lucreze la statornicirea ortografiei necesare la tipărirea cărților de școală [58].

---

[54] V. A. Urechia. Op. cit., IV, pag. 370.

[55] P. Poenaru. Elemente de algebră după Appeltauer, București 1841, pag. 1.

[56] P. V. Haneș. Dezvoltarea limbii literare române în prima jumătate a secolului al XIX-lea, București 1904, pag. 171.

[57] Fl. Aaron. Elemente de istoria lumi[i], București 1846, pag. 3.

[58] N. Iorga. Istoria literaturii române XIX, III, Văleni 1909, pag. 325; vezi și C. Diaconovici. Enciclopedie română, tom. II, Sibiu 1900, pag. 1196.

Comisiunea era alcătuită din Paul Vasici, T. Cipariu, I. Popazu, C. Bariț, Gavril Munteanu, Andrei Mureșeanu, I. Pușcariu și G. Codru. Cît a statuat acea comisiune și ce anume, se poate deduce din aceea că unul din ei, Ilariu Pușcariu, profesor la institutul arhidiocesan din Sibiu, publica în 1875 o carte școlară *Limba maternă, în institutele pedagogice și clasele populare* (Sibiu 1875), despre care o recenzie din acel timp [59] spunea că metoda este bună, dar în privința stilului lasă de dorit. Etimologismul transilvănean este un anacronism și stăruința în el strică toate încercările bune, se zicea încă de recenzent.

Aceluiași îi scria cu un an mai înainte, în august 1874, Iacob Negruzzi:

„Se depărtează limba scrisă de limba poporului. Curaj ne trebuie și totul se poate îndrepta. Să ne opunem propriei noastre plăceri, căci nu natura, ci școala ne-a învățat să schimonosim frumoasa noastră limbă". [60]

Erau însă și aci în Transilvania scriitori de cărți didactice, care se depărtau de exagerările puriste, ca Zaharia Boiu, un deschizător de drumuri în literatura didactică, cu surprinzător de noi cărți pentru școala elementară din punct de vedere metodologic și al limbii cu mireasmă folclorică, sau ca Ion Popescu, tot de la Sibiu, și el autorul unor cărți de școală mult apreciate și cu o limbă ușoară, corectă și frumoasă [61].

Aceste lucrări aparțin însă deja celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea și nu le-am reținut în temă decît cu totul tangențial.

Astfel s-a desfășurat lupta pentru limba romînească în cîmpul literaturii didactice în prima jumătate a secolului al XIX-lea.

După cum se știe, prima jumătate a secolului al XIX-lea a fost o epocă de mare frămîntare pentru așezarea unui învățămînt național, chiar dacă el a rămas mult departe în urma țintelor năzuite. Forțele sociale antagoniste intrate în joc dădeau școlii o mișcare nesigură, șovăitoare. Aceasta s-a văzut foarte bine după înăbușirea revoluției din 1848, cînd pornirea întunecată a reacțiunii strangulă pentru cîțiva ani învățămîntul, împotriva dorinței de învățătură a maselor populare, puternic manifestată îndeosebi după 1821.

Literatura didactică a fost pe primul plan al activității tuturor bărbaților cu activitate patriotică. Pentru îmbogățirea acestei literaturi strîns legată de progresul treptat al învățămîntului, pentru crearea terminologiei științifice absolut necesară înălțării nivelului de cunoștințe pozitive și practice, s-a dat o luptă dintre cele mai înflăcărate și dintre cele mai interesante pentru noi, cei de astăzi.

O gramatică școlară cu mare circulație și în Transilvania și dincoace a fost aceea a lui Nicolau Bălășescu, apărută în 1848 la Sibiu. Nomenclatura gramaticală, în această lucrare, ia forma latină, care însoțește totdeauna în paranteză denumirea romînească. Astfel, literele sînt vocale

59 „Convorbiri literare", VIII, 12—1875.

60 I. E. Torouțiu. *Studii și documente literare*. București 1934, pag. 51.

61 Popescu Teiușan. Despre primele manuale cu conținut științific. „Revista de pedagogie" nr. 4/1955 și Gh. Popovici, Zaharia Boiu autor de manuale didactice, în „Revista de pedagogie" nr. 5 și 6/1956.

(vocale) și consonante (consonantes), părțile vorbirii sînt: articolul (articulus), numele (nomen), pronumele (pronomen), verbul (verbum), participiul (participium), propoziția (propositio), adverbul (adverbium), interjecția (interjectio), conjuncția (conjuctio). În acest chip, terminologia gramaticală a limbii romîne este complet axată pe aceea a limbii latine; gramatica capătă termenii ei proprii, ceea ce a fost și intenția autorului, pentru că, zicea el, „limba școlastică să fie în toate părțile asemenea“ [62].

În geografie, primul manual ce a cunoscut mai multe ediții și deci, cu oarecare circulație pînă către sfîrșitul acestei jumătăți de secol [63] a fost: *Geografia istorică, astronomică, naturală și civilă a continentelor în general și a Romîniei în parte* (București 1835), pentru clasele umanioare, de I. Genilie, profesor de geografie și hronologie la Sf. Sava. În această carte expresiile și termenii geografici sînt aproape ai vocabularului geografic curent: climă, golf, septentrional, meridional, boreal, austral etc.

Cînd Gh. Lazăr veni la București, îl întîmpină aci neîncrederea [64]: va reuși el să paradosească științele în limba cea necultivată a Patriei? Deschizînd școala, Lazăr nu numai că făcu cunoscute acele științe cîte erau de trebuință pentru cursul de inginerie, ba încă începu și un curs de filozofia lui Kant și din filozofie trecu în metafizică, zice Eliade [65].

Dovada capacității limbii romînești de a exprima ideile înalte ale filozofiei o dăduse, cu douăzeci de ani mai înainte, în 1799, Samuil Clein, traducînd după Baumeister: *Logica adică partea cea cuvîntătoare a filozofiei* (Buda 1799). Conținutul filozofic al cărții lui Baumeister ne este făcut cunoscut în chipul cel mai deslușit cu putință. Limba lui Clein este îndestulătoare și mlădioasă. Iată bunăoară cum ne sînt explicate *gradele de cunoaștere:*

„**cunoștința istorică este cunoștința lucrurilor celor ce sînt sau se fac (ex. că magnetul trage la sine fierul, că împărăția romanilor din mică foarte mare au crescut, apoi încet, încet a căzut (Livie); cunoștința filozoficească este cunoștința pricinilor (ex. cunoștința pricinilor pierzării împărăției romanilor)**“.

Mai departe:

„Cunoștința cea istoricească este treapta cea mai de jos a cunoștinței omenești. Nu alta mai jos nu este; a cîștiga cunoștința cea filozoficească, **nu** sînt de ajuns numai singure simțirile [simțurile], ci mai ales e de lipsă cuvîntarea [lucrarea] minții“. [66] Și tot așa de clar sînt trecute în limba noastră și aceste recomandațiuni, de care cei ce cultivau limba, acum 150 ani, aveau nevoie: „Îndreptările stilului filozoficesc acestea sînt: a) Limba să nu se zică cu cuvinte întunecate; b) oricărui cuvînt și grai înțelegere statornică trebuie a-i da; c) toată podoaba, care cu sila oarecum iaste băgată în vorbă, nu firește după cum e firea vorbei, și care întunecă vorba, din vorba filozofică trebuie a o scoate.“

Nu departe de claritatea și de preciziunea termenilor cărții lui Samuil

---

[62] N. Bălășescu. Gramatica romînă pentru seminarii și clasele mai înalte. Sibiu, 1848, pag. VI.
[63] G. M. Fontaninu. Op. cit, (prefață).
[64] Eliade Rădulescu. Scrieri literare. Craiova 1939, pag. 253.
[65] Idem, pag. 257.
[66] Logica... pag. 1—14.

Clein [67] stau și cele două opere filozofice de la începutul acestui veac: *Elementuri de filozofie morală* (București 1832) după Neofit Vamva de Constantin Radovici dintre Goleşti şi *Filozofia cuvîntului şi năravurilor* (Buda 1829) după Gottlieb Einekie (Heineccius) de Eufrosin Dimitrie Poteca, culeasă de acesta pentru cursul de filozofie de la Sf. Sava.

Se înțelege, îmbogățirea vocabularului filozofic și determinarea strictă a conceptelor în limba romînească nu se putea cîștiga numai de pe urma unor traduceri, fie ele cît de ingenioase. Era necesară creația filozofică, originală și *personală*, ce va veni însă mai tîrziu în cultura noastră.

Dincolo de a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cînd dezbaterile filologice s-au potolit, controversele au încetat și limba romînească cunoscu saltul cel nou al creației poetice a lui *Vasile Alecsandri* și *Mihai Eminescu*, literatura didactică intră și ea pe un drum liniștit.

Manualele lui Ion Creangă, apărînd din 1868 și „Cartea de citire" de învățătorii asociați (Lambrior, D. August Laurian, Ștef. Mihăilescu și I. Manliu), apărută în 1875, însemnară o cotitură și o victorie a limbii „celei plină de dulceață" a poporului, pe care o căuta Creangă pentru cărțile sale de școală.

[67] V. și I. Lungu. Meritele lui Samuil Micu în problema creării terminologiei filozofiei romînești, în Cercetări filozofice, vol. III, 4/1955.

DE PESTE HOTARE

DISCUȚII ÎN PRESA SOVIETICĂ DESPRE PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE

Într-un număr recent al ziarului Pravda a apărut o scrisoare către redacție semnată de un grup de academicieni și profesori universitari, intitulată „Despre munca științifică în universități".

Autorii scrisorii, personalități cunoscute în viața științifică sovietică, ca: acad. N. N. Bogoliubov, acad. M. N. Tihomirov, acad. V. V. Vinogradov, acad. M. A. Lavrentiev, acad. S. A. Hristianovici și prof. A. G. Kureș, ridică această problemă ca urmare la articolul de fond din Ucitelskaia Gazeta din 27 decembrie 1957 adresat lui Eliutin, ministrul învățămîntului superior din U.R.S.S., în legătură cu pregătirea profesorilor pentru școlile medii de către instituțiile de învățămînt superior.

Ideea de bază care se desprinde din scrisoarea adresată ziarului Pravda este aceea că universităților le revine sarcina de a da studenților o temeinică pregătire științifică pe baza celor mai noi realizări ale științei moderne. Înarmați cu o astfel de pregătire ei devin specialiști cu înaltă calificare, capabili să rezolve teoretic și practic problemele complexe pe care le ridică viața și tehnica în continuă dezvoltare.

În legătură cu aceasta, autorii arată că „De fiecare dată cînd Statului Sovietic i se cerea să dezvolte o nouă ramură tehnică, aceasta o făceau de obicei cu succes absolvenții universităților. Așa s-a întîmplat cu aviația în timpul lui N. E. Jukovski și a lui S. A. Ceaplîghin. Așa s-a întîmplat în zilele noastre cu folosirea energiei atomice, cu mașinile electronice de calcul rapid și cu multe alte ramuri ale tehnicii".

Partidul și guvernul sovietic — se spune în continuare — au subliniat de multe ori necesitatea ca toate instituțiile de învățămînt superior să desfășoare în permanență munca de cercetări științifice, să fie legate de economia națională, de viața țării, să pregătească specialiști pe baza celor mai noi realizări științifice. În unele domenii ale științei această muncă a dat roade. Dar pentru dezvoltarea continuă a științei e necesar ca universitățile să-și ridice mai mult nivelul predării și să-și intensifice cercetările științifice în toate domeniile științei.

Un rol important și de răspundere au universitățile și în pregătirea studenților pentru a deveni profesori la clasele superioare ale școlilor medii. Este foarte important ca elevii să aibă profesori cu o temeinică pregătire științifică, care să le cultive dragostea și interesul față de știință.

Universitățile, din punct de vedere științific, pregătesc profesori de școală medie cu calificarea cea mai bună. Cunoaștem mulți studenți pregătiți în universitățile noastre — menționează autorii scrisorii — care după absolvire lucrează cu bune rezultate în școala medie. Mulți dintre profesorii universităților au predat mult timp în școala medie și au scris multe manuale pentru școala medie.

Referindu-se la articolul din Ucitelskaia Gazeta, scrisoarea subliniază ca un fapt pozitiv că în el se pun în discuție probleme importante cu privire la unele lipsuri în pregătirea de către universități a profesorilor pentru școlile medii. Autorii scrisorii nu sînt însă de acord cu toate măsurile propuse în articolul citat. Aceste măsuri în esență se rezumă la următoarele: să se reducă predarea științelor în universități la nivelul predării în institutele pedagogice; să se acorde în schimb o mai mare atenție predării disciplinelor pedagogice, întrucît practica școlară din ultimii ani a arătat că absolvenții universităților nu au o pregătire corespunzătoare din acest punct de vedere.

Universitățile — se spune în redacționalul din Ucitelskaia Gazeta — înarmează slab pe absolvenții lor cu cunoașterea disciplinelor pedagogice. Pentru studierea pedagogiei se prevăd de două ori mai puține ore decît în instituțiile de învățămînt superior pedagogic, iar practica pedagogică se reduce numai la familiarizarea superficială cu munca complexă și multilaterală a profesorului în școală.

Universitățile nu au dreptul să trimită în școli tineri specialiști care nu au cunoștințele pedagogice necesare și deprinderile practice, care nu simt dragoste pentru profesiunea de profesor. Pregătirea profesorilor în universități trebuie să fie deci îmbunătățită.

Autorii scrisorii adresată ziarului Pravda, în discuția lor polemică cu Ucitelskaia Gazeta, se referă în primul rînd la profilul universităților.

Fără nici un temei, spun autorii, Ucitelskaia Gazeta scrie:

„Multe catedre sînt convinse pînă acum că universitățile pregătesc în primul rînd lucrători științifici, specialiști cu profil îngust pentru întreprinderi și institute de cercetări științifice". Dar acest lucru — arată ei — nu este just. Orice om care cunoaște puțin universitățile nu poate să creadă că ele pregătesc specialiști cu „profil îngust" Forța celor care se pregătesc în universități este determinată tocmai de caracterul larg și temeinic al culturii lor și de pregătirea în specialitate. Cunoașterea îndelungată a școlii medii, ne-a convins că un absolvent al universității încearcă cîteodată la începutul muncii sale în școală unele greutăți mai mari decît absolventul institutului pedagogic, însă cultura lui științifică cu larg orizont și temeinică pregătire va da roade mai repede și anume ea va permite absolventului universității să devină un profesor cu calificare înaltă, să dea elevilor cunoștințe mai temeinice, să aprindă în ei dragostea pentru știință.

Autorii scrisorii recunosc necesitatea ca la facultățile din universități, unde, după absolvire, o bună parte a studenților sînt repartizați ca profesori în învățămîntul mediu, să se predea cursuri de pedagogie, psihologie și metodica predării, dar aceasta să nu se facă în dauna însușirii specialității de bază.

Este foarte important, menționează ei, ca nu numai profesorii disciplinelor pedagogice, ci și celelalte cadre didactice ale facultăților amintite, să acorde în prelegerile lor o atenție deosebită problemelor predării, să educe la studenți interesul și dragostea pentru profesiunea didactică.

Dar autorii consideră că o lipsă mare a universităților faptul că acest lucru nu se face, sau dacă se face este neîndestulător.

Nici o instituție de învățămînt superior, precizează autorii în continuare, nu poate da studenților săi absolut toate cunoștințele de care aceștia au nevoie în viitoarea lor profesie. Universitățile însă sînt datoare să formeze studenților un astfel de orizont științific, care să le permită ca viitorii profesori să-și completeze necontenit cunoștințele cu cele mai noi cuceriri ale științei respective. Profesorii buni din școala medie, trebuie să urmărească dezvoltarea specialității pe care o predau, completîndu-și continuu cunoștințele.

Mai departe, referindu-se la predarea disciplinelor științifice în multe institute pedagogice și la munca științifică a acestora, autorii scrisorii cer ca acestea să fie ridicate la nivelul universităților.

*

Discuțiile purtate în presa sovietică cu privire la munca științifică din universități și la pregătirea cadrelor didactice, prezintă un interes deosebit și pentru noi.

Problema ca atare este foarte actuală și pentru țara noastră, unde universitățile, în urma schimbărilor introduse în organizarea învățămîntului superior, au sarcini sporite pe linia pregătirii viitoarelor cadre didactice.

In prezent, majoritatea absolvenților universităților sînt repartizați în școli ca profesori.

In anul acesta s-au obținut unele realizări pe linia îmbunătățirii pregătirii pedagogice a studenților; lărgindu-se sfera de predare a disciplinelor pedagogice în universități, s-a îmbunătățit raportul care trebuie realizat între aceste discipline și celelalte obiecte.

O problemă foarte importantă, care se ridică, este aceea a locului pe care trebuie să-l ocupe științele pedagogice în planurile de învățămînt ale universităților.

Păreri în legătură cu această problemă există și de multe ori și diferite.

Unii — și aceștia sînt de obicei dintre cadrele didactice care predau alte discipline decît cele pedagogice — trec pe plan secundar pregătirea pedagogică, atît teoretică cît și practică, a viitorilor profesori.

Or, este ştiut faptul că instrucţia şi educaţia tinerei generaţii pot fi încredinţate numai profesorului care posedă pentru aceasta deprinderi şi priceperi necesare, care îşi iubeşte profesiunea, care contribuie cu toate forţele sale la formarea omului nou.

Dar cum să se realizeze această pregătire în cadrul studiilor universitare?

Cum să se realizeze acest deziderat şi în instituţiile superioare tehnice care dau şi cadre pentru învăţămîntul de specialitate?

Iată probleme care cer răspuns şi la care sînt chemate să-şi spună cuvîntul atît cadrele de pedagogie, cît şi ale celorlalte specialităţi.

I. BERCA

IMPORTANTE ÎMBUNĂTĂŢIRI ADUSE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ DIN REPUBLICA POPULARĂ BULGARIA

După eliberarea poporului bulgar de sub jugul fascist, învăţămîntul din Republica Populară Bulgaria a luat un mare avînt.

Punînd bazele unei şcoli de tip nou, Partidul şi Guvernul Republicii Populare Bulgaria au creat condiţiile pentru creşterea unei generaţii noi, capabile să construiască cu pricepere socialismul, a unui tineret pregătit multilateral, capabil să aplice în practică cunoştinţele însuşite în şcoală.

Cu toate realizările obţinute însă, discuţiile publice largi ce au fost organizate în anul şcolar 1956—1957 cu privire la problemele reorganizării învăţămîntului de cultură generală, au scos la iveală unele lipsuri. S-a arătat că lipsa esenţială a şcolii de cultură generală este aceea că rămîne în urmă faţă de construirea socialismului, că în conţinutul învăţămîntului predomină elementul teoretic, din care cauză elevii nu-şi însuşesc deprinderi de muncă, fapt care face ca mulţi dintre absolvenţii şcolii medii de cultură generală să nu dorească să se îndrepte către întreprinderile industriale, de construcţii şi gospodării agricole.

O altă lipsă mult discutată a fost aceea a supraîncărcării elevilor. Prin reducerea duratei învăţămîntului de cultură generală la 11 ani (atunci cînd la noi învăţămîntul a fost redus la 10 ani, în Republica Populară Bulgaria a fost redus la 11 ani), volumul de cunoştinţe pe ani de învăţămînt a crescut în mod automat.

Pentru eliminarea acestor lipsuri esenţiale în ce priveşte legarea învăţămîntului teoretic de producţia industrială şi agricolă, Comitetul Central al Partidului Comunist Bulgar şi Consiliul de Miniştri au hotărît ca şcoala de cultură generală să se preocupe în mod deosebit de orientarea profesională a absolvenţilor, din rîndul cărora trebuie să crească cadre medii tehnice bine pregătite, specialişti, profesori şi învăţători, precum şi muncitori industriali şi agricoli cu o temeinică pregătire.

În acest scop, la 1 iulie 1957, din iniţiativa Comitetului Central al Partidului Comunist Bulgar şi a Consiliului de Miniştri s-a elaborat o Hotărîre care contribuie la dezvoltarea învăţămîntului în general şi în special a învăţămîntului de cultură generală din Republica Populară Bulgaria.

În această Hotărîre se pune accent deosebit, în primul rînd, pe problema îmbinării laturii teoretice cu cea practică. În acest sens s-a hotărît să se introducă unele discipline noi cu privire la bazele producţiei industriale şi agricole, precum şi practica pe locul de producţie. Aceste discipline noi se vor introduce în mod treptat şi în măsura condiţiilor create.

Pentru că şcoala de cultură generală de 11 ani nu a dat rezultate satisfăcătoare, s-a hotărît ca pînă la sfîrşitul anului 1957 să fie alcătuit un plan de învăţămînt pentru 12 ani.

Aplicarea integrală a noului plan de învăţămînt se va realiza în anul şcolar 1960—1961, iar introducerea învăţămîntului politehnic experimental a început din anul şcolar 1957—1958 într-un număr restrîns de şcoli, în care învăţămîntul politehnic se desfăşoară după un plan provizoriu. În celelalte şcoli învăţămîntul se va desfăşura în baza planului existent, punîndu-se însă un accent mai mare pe elementul practic, lărgindu-se şi îmbunătăţindu-se practica în laboratoare, cercuri tehnice, cercuri de „mîini îndemînatice", intensificîndu-se vizitele elevilor la întreprinderi. În acelaşi

timp va fi sprijinită iniţiativa organizaţiilor de tineret de a antrena pe elevi şi studenţi să participe în timpul vacanţei de vară la muncile din industrie şi agricultură.

Numărul şcolilor în care se experimentează învăţămîntul politehnic se va mări treptat, pe măsură ce se creează baza materială, precum şi cadrele didactice corespunzătoare.

O sarcină importantă le revine ministerelor productive, care trebuie să pună în mod gratuit la dispoziţia şcolilor şi a palatelor de pionieri: maşini, utilaj, instrumente, unelte şi materiale rebutate, necesare învăţămîntului politehnic.

În Republica Populară Bulgaria s-a făcut o largă popularizare a acestei Hotărîri. S-au discutat în presă şi în diferitele consfătuiri organizate în acest scop, căile şi formele pentru realizarea învăţămîntului politehnic. De asemenea, s-au popularizat larg succesele obţinute în aplicarea acestui învăţămînt, atît în Republica Populară Bulgaria cît şi în celelalte ţări socialiste.

Problema înlăturării supraîncărcării elevilor şi a îmbunătăţirii procesului instructiv-educativ a stat de asemenea în atenţia Partidului şi Guvernului Republicii Populare Bulgaria.

S-a constatat că planul actual de învăţămînt nu este potrivit cu vîrsta copiilor. Astfel, cercetările au arătat că din 100 elevi din clasele V—VII, 40 elevi nu reuşesc să-şi facă temele la timp şi nu au posibilitate să se joace şi să se odihnească. Pentru elevii din clasele VIII—XI acest procent este mai mare.

Totodată s-a constatat că programele de învăţămînt şi manualele sînt încărcate, ceea ce face ca materia să nu poată fi asimilată în cei 11 ani. Pentru însuşirea acesteia elevii trebuie să facă eforturi prea mari în pregătirea lecţiilor şi în acelaşi timp există şi pericolul să nu li se poată da minimum de cunoştinţe necesare, astăzi cînd ştiinţa şi tehnica se dezvoltă într-un ritm atît de rapid şi complex. Toate acestea au determinat prelungirea învăţămîntului de cultură generală de la 11 la 12 ani.

Pînă la 1 iulie 1958, în Republica Populară Bulgaria se vor elabora noi programe şcolare, în baza noului plan de învăţămînt, care va stabili volumul de cunoştinţe necesare pentru absolvenţii şcolilor medii. Această elaborare a şi început în urma unor dezbateri largi ce au loc şi la care, în afară de pedagogi, învăţători, profesori, mai participă medici şi părinţi.

Tot pentru evitarea supraîncărcării elevilor se va asigura o redactare competentă, judicioasă a manualelor şcolare. În acest scop s-a hotărît să se întocmească un regulament care să prevadă ca elaborarea manualelor să fie făcută individual sau colectiv, însă pe bază de concurs. De asemenea s-a hotărît să se revină la vechiul sistem de notare de la 1 la 6 (în anii trecuţi s-a folosit sistemul de notare de la 1 la 5).

O problemă legată tot de supraîncărcarea elevilor şi care preocupă cadrele didactice din R. P. Bulgaria este asigurarea unei juste legături între învăţămîntul preşcolar şi cel elementar (ciclul I), între ciclul I şi ciclul II, precum şi între ciclul II cu liceul. De asemenea s-a hotărît să se pună mai mult accent pe cultura fizică şi educaţia artistică (cîntul şi desenul), fără să se depăşească în total 4 ore pentru clasele I—IV şi 5 ore pentru clasele V—XII.

O altă scădere a învăţămîntului semnalată de Hotărîre a fost aceea că în ce priveşte munca cadrelor didactice s-a menţinut sistemul de verificare birocratic, cancelarist.

„Învăţămîntul nu este statistică!" a spus tov. Vîlco Cervencov în raportul său pe care l-a prezentat în calitate de ministru al Învăţămîntului şi Culturii. În continuare, raportul a subliniat că învăţătorii şi profesorii au nevoie de condiţii ca să poată munci ca nişte creatori. Asta nu înseamnă însă că ei nu trebuie să fie controlaţi, dar controlul trebuie să fie competent, să constituie un ajutor în muncă. Munca lor nu trebuie să fie apreciată după media aritmetică a succeselor elevilor, ci după măsura în care au reuşit să pregătească cetăţenii de mîine ai Republicii, viitorii constructori ai socialismului, după măsura în care aceştia şi-au însuşit cunoştinţe temeinice pe care să le poată aplica în viaţă. Munca lor — spunea tov. Vîlco Cervencov — este complicată şi grea, asemănătoare cu munca care se cere unui artist: necesită talent, multă răbdare, cercetări creatoare. De aceea, cadrelor didactice trebuie să li se acorde încredere, încredere şi libertate în acţiuni. Învăţătorul şi profesorul

nu trebuie niciodată lăsaţi să facă scriptologie, să fie robi ai dogmelor, să predea „de aici şi pînă aici".

Pentru ca procesul de învăţămînt să se poată desfăşura în cît mai bune condiţii, s-a ridicat problema îmbunătăţirii pregătirii cadrelor didactice. În acest scop se vor crea institute pedagogice de doi ani, care vor pregăti cadrele necesare pentru învăţămîntul preşcolar şi ciclul I şi care vor primi la cursuri absolvenţi de liceu. Pregătirea profesorilor pentru ciclul II se va face într-un institut de trei ani, candidaţii avînd la bază liceul.

Pregătirea politehnică a cadrelor didactice va începe încă din anul şcolar 1957—1958, în care scop se vor face schimbările respective în programele şi planurile de învăţămînt ale şcolilor pedagogice, institutelor pentru învăţători şi ale acelor facultăţi ale Universităţii din Sofia care pregătesc cadre didactice pentru liceu, creindu-se în acest scop laboratoarele şi atelierele necesare pentru practică.

Activitatea de cercetări ştiinţifice a pedagogilor şi metodiştilor de la Universitatea din Sofia, Institutul Pedagogic şi Institutul de Cultură Fizică şi Igienă Şcolară de pe lîngă Academia de Ştiinţe, va fi strîns legată de activitatea instructiv-educativă din şcoli, asigurîndu-se studierea şi folosirea temeinică a cuceririlor pozitive din experienţa pedagogilor bulgari din trecut şi a celor din zilele noastre.

O altă problemă importantă prevăzută în Hotărîre este aceea a îmbunătăţirii educaţiei comuniste a elevilor, punîndu-se un accent deosebit pe educaţia lor patriotică. La aceasta sînt chemaţi nu numai directorii, diriginţii şi profesorii, dar şi părinţii, precum şi anumite organe ale puterii populare, organizaţiile obşteşti — toţi trebuie să se îngrijească, să ajute şi să răspundă de acest lucru.

S-a pus accent pe intensificarea popularizării cuceririlor ştiinţei, pe intensificarea propagandei împotriva alcoolului, împotriva superstiţiilor religioase şi a influenţei moralei burgheze în rîndurile elevilor. S-a hotărît ca numărul zilelor obligatorii pentru munca de folos obştesc şi excursii să se mărească de la 10 la 20 zile pe an. Organizaţiile de partid şi de stat locale trebuie să sprijine sub orice formă patronarea şcolilor de către întreprinderile industriale. Comitetele executive ale sfaturilor populare şi organizaţiile de tineret au datoria să atribuie şi să construiască, prin munca voluntară a populaţiei şi prin participarea elevilor, cluburi pentru şcolari, baze sportive etc.

Hotărîrea prevede şi modul în care se va dezvolta în viitor învăţămîntul de cultură generală, pe de o parte şi învăţămîntul profesional, pe de altă parte, precum şi raporturile dintre ele. Astfel, s-a arătat că pe viitor se vor înfiinţa noi şcoli medii de cultură generală numai la nevoie şi pe măsura posibilităţilor financiare ale statului şi a numărului de cadre didactice pregătite, iar şcoli profesionale noi, în funcţie de numărul de cadre calificate necesare dezvoltării economiei naţionale. În regiunile agricole unele licee vor putea fi transformate în şcoli tehnice agricole.

Pentru traducerea în viaţă a acestor măsuri, s-a ridicat problema asigurării condiţiilor materiale necesare bunei desfăşurări a procesului de învăţămînt.

În acest scop se va intensifica construcţia şcolilor, îmbunătăţindu-se înzestrarea lor. Pentru aceasta se va elabora un proiect de plan de perspectivă pe 10 ani privind construcţia de şcoli, de cabinete şi laboratoare de fizică, chimie, biologie, de ateliere şcolare, săli de gimnastică, grădiniţe de copii. Toate aceste construcţii se vor putea face cu posibilităţi locale, prin muncă voluntară, avînd în acelaşi timp şi sprijinul statului. Comitetele executive ale sfaturilor populare vor lua măsuri ca pînă la sfîrşitul anului 1959 să se elibereze toate clădirile şcolare, acolo unde acestea sînt folosite în alte scopuri.

Ministerele care construiesc întreprinderi mari vor avea grijă ca în viitor să prevadă în apropierea acestora şi construcţii de şcoli, săli de meditaţii şi grădiniţe pentru copii. Sfaturile Populare şi Ministerul Agriculturii şi Silviculturii vor pune din nou la dispoziţia şcolilor grădinile şi livezile şcolare, iar acolo unde n-au existat, vor atribui terenul necesar fiecărei şcoli, astfel ca pînă în anul 1960 fiecare şcoală să aibă gospodăria ei. Veniturile realizate de aceste gospodării vor fi folosite pentru înzestrarea şcolilor cu material didactic, pentru îmbunătăţirea funcţionării cantinelor şcolare etc. Se vor încuraja de asemenea iniţiativele gospodăriilor colective de a construi cu mijloace proprii internate pe lîngă şcolile medii pentru copiii colectiviştilor. Se

prevede ca pînă la sfîrşitul anului 1960 să fie construită şi amenajată la Sofia „Casa Centrală a Învăţătorilor şi Profesorilor".

Pentru a veni în sprijinul învăţămîntului, începînd de la 1 septembrie 1958 se stabileşte o reducere de 75% a costului biletelor pentru excursiile în grupuri ale elevilor şi profesorilor în scopuri de învăţămînt. De asemenea se va acorda o reducere de 30% pentru trei călătorii anual (dus şi întors) în timpul vacanţelor pentru elevi şi studenţi. Profesorilor, conducători de grupuri pentru excursii, li se vor acorda îndemnizaţii de deplasare şi diurne.

Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Comunist Bulgar şi a Consiliului de Miniştri al Republicii Populare Bulgaria din 1 iulie 1957, privind dezvoltarea învăţămîntului, marchează o etapă nouă şi importantă în dezvoltarea îndeosebi a învăţămîntului de cultură generală, o etapă, care exprimă în primul rînd necesitatea imperioasă a legăturii strînse dintre şcoală şi viaţă.

Prof. *ATANASIE GOSPODINOV*
Bucureşti

INSTITUTUL PEDAGOGIC DE STAT DIN R. P. MONGOLĂ[1]

În fiecare an cresc cadre noi şi se ridică nivelul cerinţelor culturale ale poporului mongol.

Tineretul care termină instituţiile de învăţămînt superior se duce să lucreze în colţurile cele mai mărginaşe ale ţării ca să slujească patria şi să educe tînăra generaţie.

Ca rezultat al grijii şi al atenţiei continue a Partidului Comunist Mongol şi a guvernului nostru pentru educaţia tinerei generaţii, cultura ţării noastre a devenit din ce în ce mai înfloritoare. Pentru rezolvarea sarcinilor culturale ţara noastră are nevoie de cadre înarmate cu învăţătura marxist-leninistă şi cu teoriile pedagogice înaintate.

În vederea pregătirii cadrelor didactice pentru şcoala medie necompletă a fost înfiinţat la Ulan Bator, în anul 1951, Institutul pentru învăţători. Institutul acesta a pregătit pînă în prezent 450 de învăţători.

La Congresul al II-lea al partidului nostru s-a luat hotărîrea istorică de a se înfăptui învăţămîntul elementar obligatoriu pentru copiii de vîrstă şcolară din întreaga ţară şi de a se crea condiţiile pentru generalizarea învăţămîntului de 7 ani în oraşele mari. În legătură cu aceasta, este necesar să se îmbunătăţească calitatea muncii cadrelor didactice, să se ridice nivelul lor teoretic şi să se îmbunătăţească metodele de predare.

În anul 1957, printr-o Hotărîre a Consiliului de Miniştri şi a C. C. al Partidului Comunist Mongol, Institutul de învăţători a fost transformat în Institut pedagogic, cu durata studiilor de 4 ani. Toate acestea dovedesc grija continuă a partidului şi guvernului pentru creşterea nivelului cultural al poporului.

În prezent Institutul pedagogic are următoarele secţii: fizico-matematici, geografie, chimie, biologie, educaţie fizică, istorie, limba şi literatura mongolă, limba rusă şi vreo 10 cabinete. Numărul studenţilor a crescut cu 2,5% în comparaţie cu anul şcolar 1950/1951.

Cea mai mare parte dintre membrii corpului didactic al Institutului pedagogic sînt absolvenţi ai Institutului pedagogic de stat Cioibalsan. Mulţi dintre ei duc o intensă activitate ştiinţifică, studiază limba, folclorul şi frumuseţile naturale ale ţării noastre. Unii dintre ei îşi pregătesc în timpul liber examenele de aspirantură. În afară de aceasta, depun o activitate rodnică pentru sprijinirea în muncă a învăţătorilor din oraş şi din regiunile îndepărtate.

Planurile şi programele de învăţămînt ale Institutului pedagogic sînt alcătuite în conformitate cu necesitatea pregătirii teoretice şi practice a învăţătorilor. De aceea se dă o atenţie deosebită disciplinelor pedagogice şi de specialitate cît şi practicii pedagogice cu studenţii. În momentul de faţă colectivul cadrelor didactice din institut lucrează la întocmirea unor manuale pentru învăţămîntul superior şi a unor manuale şi metodici pentru uzul profesorilor din şcoala medie.

---

[1] Articolul a fost trimis Revistei de pedagogie în cadrul planului de muncă pentru aplicarea acordului de colaborare culturală între R.P.R. şi R. P. Mongolă.

În faţa Institutului nostru pedagogic stă sarcina de a deveni centrul ştiinţei pedagogice din ţara noastră, centrul pregătirii cadrelor pedagogice. Pentru atingerea acestui ţel este necesar să studiem tot mai mult experienţa altor ţări şi să o aplicăm în condiţiile concrete ale ţării noastre, să pătrundem din ce în ce mai adînc în domeniul ştiinţei, să ne ridicăm neîncetat nivelul cunoştinţelor noastre teoretice şi practice.

BAT ULZÜT

directorul Institutului pedagogic de stat
din R. P. Mongolă

SPICUIRI DIN PRESA PEDAGOGICĂ DE PESTE HOTARE

Republica Populară Chineză

• Programul învăţătorilor care predau la şcoala primară însumează 16—20 ore săptămînal Totuşi, timpul pe care ei îl consacră învăţămîntului depăşeşte cu mult aceste cifre prin faptul că ei dau un preţios concurs la educaţia adulţilor şi la campania de alfabetizare.

• Criteriile care determină trecerea profesorilor la un grad superior sînt: vechimea, calificarea profesională şi reuşita elevilor pregătiţi de ei la examene.

• Temele pentru acasă nu sînt date în mod uniform pentru întreaga clasă, ci fiecărui elev în parte, ţinînd seama de posibilităţile sale. De exemplu, un elev va avea mai multe sau mai puţine teme de executat acasă, după cum el locuieşte mai aproape sau mai departe de şcoală. De asemenea, este luat în consideraţie nivelul de cultură al familiei elevului.

India

• În anul şcolar 1956—1957, la Institutul indian de tehnologie care s-a deschis în 1951 la Kharagpur (Bengal) au fost înscrişi 1.400 studenţi. Acest institut constituie primul din cele patru mari institute politehnice care trebuie să fie create în India. Institutul din Kharagpur cuprinde în prezent 14 departamente prevăzute cu utilajul cel mai modern: agronomie, arhitectură şi urbanism, chimie aplicată, geniu civil, chimie teoretică, electricitate, electronică şi telecomunicaţii, geologie şi geofizică, ştiinţe umaniste şi sociale, matematici, construcţii mecanice, metalurgie, construcţii navale, fizică şi meteorologie.

• În India se află în pregătire o reţea de centre ştiinţifice rurale, destinate să informeze pe locuitorii satelor asupra aplicaţiilor practice ale ştiinţei. Guvernul central a însărcinat o comisie de 15 membri, prezidată de unul din miniştri să studieze amănuntele acestui plan. Aceste centre vor constitui laboratoare ale ştiinţei aplicate, unde elevii şcolilor secundare vor putea efectua exerciţii practice. Un centru ştiinţific experimental, creat în anul 1953 la Noul Delhi a avut un mare succes.

• La sfîrşitul celui de-al doilea plan cincinal al Indiei, vor învăţa carte 60% din copiii între 6—11 ani, 25% din elevii între 11—14 ani şi 13% din adolescenţii între 14—17 ani. În cursul acestei perioade, 50% dintre şcoli vor fi transformate în şcoli de bază, iar predarea lucrului manual va fi introdusă în jumătate din celelalte şcoli. În afară de aceasta, toate instituţiile pedagogice vor fi transformate în şcoli normale de bază şi 2.000 de şcoli medii vor fi transformate în acelaşi sens.

*
* *

• Un grup de 40 educatori şi pedagogi americani se pregătesc să întreprindă o călătorie de studii în U.R.S.S. pentru a lua cunoştinţă de metodele de educare care se aplică în şcolile sovietice. Profesorul Gerald Read din Ohio a declarat reprezentanţilor presei că va pleca în curînd la Moscova pentru a pregăti amănuntele tehnice ale acestei vizite.

• Conform datelor unei anchete publicate de „Documentația franceză", proporția diplomelor științifice decernate în 1954, socotite pe milion de locuitori este de 336 în U.R.S.S., 281 în S.U.A., 162 în Marea Britanie, 153 în R. F. Germană, 126 în Elveția, 111 în Franța și 96 în Italia.

*

• În **Indonezia**, la Djakarta, s-a deschis o expoziție internațională permanentă de cărți pentru copii în cadrul unui proiect de organizare a unei biblioteci pentru copii, instituție care va servi în egală măsură și la formarea bibliotecarilor. Aproape jumătate din cărțile expuse, care se adresează copiilor și adolescenților pînă la 16 ani, pot servi drept cărți de lectură în școli.

*

• În urma unei anchete întreprinse în S.U.A. de către „National Education Association", bărbații constituie 27% din corpul didactic american. Ei își părăsesc profesiunea lor mai curînd decît femeile (în medie la 35 ani), în general pentru a îndeplini o altă muncă, în timp ce femeile părăsesc profesia în medie la 45 ani. Datorită lefii mici pe care o primesc profesorii, 73% dintre ei au și o altă ocupație retribuită.

*

• După cum anunță un ziar bisericesc din Köln, în **Republica Federală Germană** au fost tipărite, începînd din 1949, nu mai puțin de 6 milioane fascicole de comicsuri și literatură pornografică.

*

• Autoritățile Cantonului Zürich din **Elveția** se străduiesc să remedieze lipsa profesorilor pentru învățămîntul secundar, recurgînd la acei care posedă diplome universitare dar nu au servici în momentul de față. Pentru a pregăti candidații pentru noua lor însărcinare, s-au instituit cursuri speciale de un an, numite „Umschulungskurse".

*

• Ziarele din **Uruguay** arată că în această țară se resimte o lipsă acută de școli; planul construcțiilor de școli, adoptat încă în anul 1944, nu se îndeplinește; încăperile claselor sînt supraaglomerate. Numeroși copii abandonează școala înainte de a absolvi cursul primar. În raportul înaintat parlamentului de către Federația învățătorilor din Uruguay, se constată că în unele raioane ale țării 92% din elevi părăsesc școala înainte de a o absolvi.

DISCUŢII - CRONICĂ

PUTEM SĂ ÎNLĂTURĂM SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR ?

Cu articolul de faţă redacţia noastră deschide discuţia în jurul problemei „Supraîncărcarea elevilor la învăţătură".

Invităm cercetătorii în domeniul pedagogiei, cadrele didactice şi pe toţi cei ce se ocupă de problemele instrucţiei şi educaţiei elevilor ca, fie în paginile Revistei de pedagogie, fie în cadrul altor organe de presă, să-şi spună părerea asupra cauzelor care provoacă fenomenul supraîncărcării; să-şi arate punctul de vedere asupra căilor care duc la înlăturarea acestui fenomen.

Cu cît părerile vor fi fundamentate ştiinţific, cu cît exemplele culese din realitatea şcolară vor fi mai concludente, cu atît concluziile la care se va ajunge vor putea ajuta mai mult şcolii.

Educaţia tineretului este o problemă a întregului popor. Şcoala este chemată să educe şi să instruiască tînăra generaţie la nivelul cerinţelor societăţii noastre, să formeze oameni multilateral pregătiţi.

O dată cu înaintarea pe drumul făuririi vieţii noi, rolul educativ al şcolii creşte. Cerinţele faţă de şcoală sporesc din an în an. Şcoala, cadrele didactice şi ştiinţa pedagogică trebuie să facă faţă unor probleme noi, importante şi, adeseori, greu de rezolvat.

În anii puterii populare, şcoala şi slujitorii ei au făcut mult pentru educarea copiilor şi a tineretului nostru. Succese însemnate au fost obţinute în lupta pentru a educa o generaţie de tineri cu o înaltă pregătire, devotaţi cauzei poporului muncitor şi hotărîţi să-şi dăruiască forţele şi capacităţile lor pentru a crea o viaţă liberă şi fericită.

Şcoala noastră este înconjurată de o deosebită atenţie din partea partidului, guvernului şi întregului popor. Ochii tuturor sînt aţintiţi asupra ei. Succesele şcolii ne bucură pe toţi, constituind prilej de legitimă mîndrie. De aceea şi lipsurile ei nu ne pot lăsa indiferenţi. Nu numai pedagogii, oamenii de ştiinţă şi părinţii, ci păturile largi ale opiniei publice manifestă un interes deosebit faţă de cele mai însemnate lipsuri din organizarea muncii şcolare. În special unele dintre aceste lipsuri se impun atenţiei opiniei publice şi trezesc dorinţa multor oameni de a ajuta la lichidarea lor cît mai grabnică. Una dintre acestea este **supraîncărcarea elevilor.**

Desigur, învăţătura constituie o muncă serioasă pentru copii şi tineret. Ea nu trebuie însă să depăşească puterile lor psihice şi fiziologice, să devină împovărătoare. Examinat în lumina legilor şi a cerinţelor procesului instructiv-educativ, a datelor fiziologiei activităţii nervoase superioare şi a psihologiei vîrstelor şcolare, fenomenul supraîncărcării nu lasă nici o îndoială în legătură cu efectele negative pe care le are asupra pregătirii elevilor cît şi asupra sănătăţii acestora. Supraîncărcarea elevilor provoacă, pe de o parte, lipsa de atenţie la lecţii, tocirea interesului pentru cunoştinţe, slăbirea capacităţii de asimilare şi, uneori insuccesul la învăţătură; pe de altă parte, poate dăuna sănătăţii elevilor, provocîndu-le oboseală, indispoziţie, dureri de cap, lipsa poftei de mîncare, insomnii, slăbirea generală a organismului, uneori primele simptome de nevroză astenică, de surmenaj.

A devenit evident şi greu de ignorat fenomenul supraîncărcării elevilor în şcoala noastră. Sînt tot mai numeroase şi demne de încredere datele privitoare la regimul de muncă al elevilor şi afirmaţiile unor pedagogi, părinţi şi medici, care arată că, de multe ori, ziua de muncă a elevilor depăşeşte pe aceea a adulţilor: elevii din clasele

V—VII ajung, în medie, la 8—10 ore de muncă zilnică, iar elevii din clasele VIII—X la 10—12 ore. Nu mai vorbim de școlile speciale, de muzică, desen, arte plastice, profesionale și tehnice. Foarte puțini elevi mai acordă zilnic destulă atenție jocurilor, activităților sportive, distractive și recreative în aer liber.

Observăm dar, că durata zilei de muncă depășește mult posibilitățile psihice și fiziologice ale copiilor și tineretului. Acest fapt vine în flagrantă contradicție cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, ignorînd legile de dezvoltare ale organismului acestora. De aceea problema mare a supraîncărcării o ridică viața, școala, elevii, părinții, pedagogii, oamenii de știință.

Problema supraîncărcării elevilor preocupă de mult timp și pe pedagogii din alte țări. Discuțiile care au avut loc în U.R.S.S. în jurul supraîncărcării elevilor și acțiunile care s-au întreprins acolo pentru a înlătura supraîncărcarea, au antrenat mase din ce în ce mai largi de pedagogi, părinți și diferiți specialiști la rezolvarea acesteia.

S-au luat și la noi unele măsuri pentru a se evita supraîncărcarea elevilor. În anul 1950, Ministerul Învățămîntului a dat o decizie, iar C.C. al U.T.M. a elaborat o hotărîre prin care se reglementează activitățile în afară de clasă, extrașcolare și obștești ale elevilor. Inițiatorii, precum și o mare parte dintre profesori, părinți și elevi, au sperat că aplicarea acestor măsuri va pune capăt împovărării elevilor. Ameliorarea produsă a fost însă puțin simțită, ea constînd mai mult în limitarea timpului de lucru, fără să aibă vreo legătură cu orientarea, organizarea și metodica acestor activități. Acțiunea aceasta întreprinsă pentru înlăturarea supraîncărcării, deși n-a dat rezultatele dorite, a atras însă atenția asupra existenței și a altor cauze care provoacă fenomenul de supraîncărcare. După reducerea duratei de școlarizare în școala de cultură generală, de la 11 la 10 ani, fenomenul supraîncărcării a devenit mai evident, producînd tot mai mare frămîntare. Supraîncărcarea elevilor a constituit o preocupare a organelor de partid și de stat. Discuțiile care au avut loc în anul 1956 în legătură cu Hotărîrea privitoare la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, au scos la iveală existența și complexitatea fenomenului supraîncărcării elevilor. Așa cum s-a arătat în referatul asupra măsurilor de îmbunătățire a învățămîntului de cultură generală, unul dintre scopurile urmărite prin această hotărîre, a fost lichidarea supraîncărcării elevilor, „...deoarece ea constituie una din cauzele principale care grevează ritmul de dezvoltare și de ridicare a nivelului școlii de cultură generală, încetinind mersul ei înainte. Fenomenul supraîncărcării trage atît de greu în cumpăna dificultăților cu care luptă învățămîntul și are aspecte atît de complexe încît Ministerul Învățămîntului l-a pus în centrul preocupărilor sale și a măsurilor pe care le-a propus pentru îmbunătățirea și ridicarea nivelului învățămîntului".

Hotărîrea amintită cuprinde o serie de măsuri pozitive luate în acest scop: prelungirea duratei de școlarizare în școala de cultură generală de la 10 la 11 ani (în referat, discuții și concluzii s-a arătat necesitatea de a se trece mai apoi la 12 ani); introducerea bifurcării în clasele a X-a și a XI-a; elaborarea unor noi planuri de învățămînt, programe și manuale școlare.

Și totuși, efectul acestor măsuri nu s-a făcut simțit în măsura așteptată. Supraîncărcarea elevilor s-a manifestat și în perioada următoare.

Ministerul Învățămîntului și Culturii a venit recent cu unele măsuri care întregesc și adîncesc acțiunile întreprinse anterior. Instrucțiunile privitoare la evitarea supraîncărcării elevilor și cadrelor didactice, cuprind o serie de măsuri organizatorice, dispoziții și îndrumări care țintesc la combaterea și înlăturarea supraîncărcării elevilor și cadrelor didactice. De asemenea, Ministerul Învățămîntului și Culturii a hotărît reducerea materiei prevăzută în programele școlare, dispunînd scoaterea din programele și manualele școlare în vigoare a unor capitole, teme, sau părți din materia diferitelor obiecte de învățămînt.

Însuși faptul că Ministerul Învățămîntului și Culturii a considerat necesar să ia această măsură la jumătatea anului școlar constituie o indicație că supraîncărcarea elevilor se manifestă încă în școala noastră și că rezolvarea ei nu poate și nu trebuie să mai întîrzie.

Existența fenomenului de supraîncărcare a elevilor, unele articole apărute în timpul din urmă în țara noastră care dezbat această problemă și măsurile la care ne-am referit, au contribuit mult la introducerea problemei supraîncărcării elevilor în

rîndul problemelor pedagogice importante, la conturarea ei și la limpezirea, în parte a problematicii supraîncărcării.

Nu avem încă datele și nici perspectiva necesară pentru a aprecia efectul noilor măsuri luate de Ministerul Învățămîntului și Culturii. Ele se dovedesc a fi într-adevăr utile. Efectul lor depinde în cea mai mare măsură de felul în care vor fi înțelese și aplicate de cadrele didactice și organele de învățămînt. În orice caz ele sînt departe de a putea soluționa definitiv și în mod științific problema supraîncărcării elevilor.

Soluționarea este oare posibilă?

Putem înlătura în mod real supraîncărcarea elevilor? Și dacă da, cînd și în ce fel? Cum trebuie să lucrăm, ce trebuie să facem, pentru a înlătura supraîncărcarea elevilor noștri, reușind în același timp să facem din ei oameni culți și sănătoși? Asemenea întrebări și le pun astăzi nu numai forurile conducătoare ale școlii, ci ele stăruie și în mintea pedagogilor, părinților, elevilor și a tuturor celor care se interesează de soarta copiilor și a tineretului nostru.

Căutarea răspunsurilor la întrebările puse ne poartă în fața altor și altor probleme deosebit de interesante care se ridică, fiindcă problema aceasta importantă a supraîncărcării o ridică viața, școala, elevii, părinții, pedagogii, oamenii de știință și ea trebuie rezolvată în întregime pe toate laturile.

Rezolvarea problemei supraîncărcării necesită în primul rînd cercetarea sistematică și interpretarea științifică a fenomenului supraîncărcării elevilor. Analiza științifică multilaterală are o mare importanță teoretică și practică.

Cum am putea oare afla răspunsurile căutate, fără a cerceta temeinic, a interpreta științific și a înțelege profund fenomenul de supraîncărcare a elevilor în toată vastitatea și complexitatea lui; fără a-l situa într-un cadru larg de factori condiționați și a-l supune unei analize științifice, multilaterale, care să ducă la elaborarea pe baze științifice a măsurilor ce urmează a fi folosite? Opinia pedagogică din țara noastră trebuie să contribuie la aceasta.

Necesitatea de a lărgi orizontul de înțelegere a problemei ce ne preocupă ridică în mod firesc întrebarea: este supraîncărcarea elevilor un fenomen specific zilelor noastre? Este propriu momentului actual în dezvoltarea școlii de la noi? Se datorește oare condițiilor de muncă a elevilor în școala regimului nostru? Este aceasta, așa cum se lasă adeseori să se înțeleagă, o boală a școlii socialiste? Pentru a afla răspunsul just nu este neapărat necesară o cultură pedagogică profundă și nici chiar o incursiune sistematică în literatura pedagogică universală. Este îndeobște cunoscut că supraîncărcarea elevilor constituie un fenomen general. S-a manifestat întotdeauna în trecut și ea se manifestă pretutindeni astăzi, în școli. Constituie o problemă pedagogică importantă atît pentru școala și pedagogii din țările socialiste cît și din țările capitaliste. În țara noastră ca și în alte țări, au existat și există simptome ale supraîncărcării elevilor. La noi, astăzi, se pune în mod deosebit această problemă, deoarece vrem să formăm un om cult din fiecare tînăr al patriei noastre, să asigurăm învățămîntului un conținut științific cu ajutorul unor metode științifice. Pentru aceasta noi căutăm calea cea mai justă prin care să putem realiza această mare operă culturală, și firesc, nu este lucru ușor. Știința pedagogică și-a pus și își pune această problemă. Mai mult, în luna aprilie din acest an, U.N.E.S.C.O. organizează la Paris o sesiune specială, cu scopul de a dezbate problema planurilor de învățămînt și a programelor școlare și sub aspectul supraîncărcării tineretului școlar. Aceasta înseamnă recunoașterea caracterului general al fenomenului de supraîncărcare a elevilor, sublinierea actualității și importanței acestei probleme și, totodată, un îndemn pentru a trece la lămurirea și rezolvarea științifică a problemei.

Problema supraîncărcării trebuie să fie cercetată și rezolvată și în țara noastră în funcție de condițiile specifice ei. Analiza științifică, multilaterală, a fenomenului complex de supraîncărcare și încercările de sinteză și generalizare, realizate în literatura pedagogică pînă în prezent, dezvăluie destul de complet cauzele care generează acest fenomen. Ele ar putea fi grupate astfel:

1. Cauze care țin de conținutul învățămîntului, de volumul și calitatea materialului prevăzut în planurile de învățămînt, programele și manualele școlare;

2. Cauze care țin de organizarea și desfășurarea procesului pedagogic din școală, în care se reflectă, în primul rînd, pregătirea și măiestria pedagogică a profesorilor și învățătorilor;

3. Cauze care țin de organizarea rațională și îndrumarea sistematică a muncii elevilor în școală și acasă, îndeosebi munca independentă a acestora;

4. Cauze care țin de organizarea și metodica activităților în afară de clasă, extrașcolare și obștești ale elevilor;

5. Alte cauze care țin de organizarea și durata învățămîntului, de condițiile în care se desfășoară el: de localuri, mobilier, material didactic, condiții igienico-sanitare, număr de elevi în clase etc.

În general, după opinia celor mai mulți cercetători și pedagogi nu există prea mari diferențe în ce privește considerarea cauzelor care duc la supraîncărcare. Deosebirile esențiale privesc însă caracterul general și particular al acestor cauze, ordinea de importanță atribuită și coeficientul cu care diferitele cauze contribuie la supraîncărcarea elevilor. Se poate vorbi cu îndreptățire de cauze generale și cauze particulare, proprii unei școli, unui colectiv pedagogic sau unui profesor? Care sînt acestea și în ce fel acționează? Care este explicația influenței diferențiate a acelorași cauze de la o școală la alta și de la un profesor la altul, chiar în cadrul aceluiași obiect de învățămînt? În această privință, întrebările, legitime de altfel, se înseriază și se impun oricui se preocupă de problema supraîncărcării elevilor și năzuiește să lupte conștient pentru lichidarea ei. De asemenea este just să vorbim de cauze principale și cauze secundare? În acest caz, care sînt cauzele principale și care sînt cele secundare? În fiecare țară, în fiecare școală, clasă și la fiecare pedagog aceleași cauze operează în mod deosebit și produc efecte deosebite. De ce? Existența diferitelor cauze ale supraîncărcării elevilor și influența exercitată de acestea, depinde, oare, totdeauna și în aceeași măsură, de aceiași factori: organe de stat care legiferează și conduc învățămîntul, conducerea școlii, colectivul pedagogic, dirigintele, profesori? Sau intervin și alți factori?

Există temeiuri pentru a considera sistematizarea încercată mai sus ca reprezentînd o ordine stabilită pe baza criteriului influenței exercitate în general, fără a ne referi la o anumită situație concretă, exemplu, o anumită categorie de țări — socialiste sau capitaliste — condițiile specifice și momentul de dezvoltare în care se găsește o anumită țară, situația dintr-o școală, dintr-o clasă sau de la un anumit obiect de învățămînt sau profesor? Fără îndoială, nu. Numai astfel poate fi gîndit și interpretat just fenomenul de supraîncărcare, cauzele reale care îl produc și pot fi găsite măsurile concrete pentru înlăturarea lui. Aceasta nu înseamnă că nu putem ajunge la generalizări, la concluzii și adevăruri pedagogice valabile pentru toate școlile și pentru toți pedagogii. Dimpotrivă, înseamnă să dăm acestor adevăruri generale baza științifică care să ducă la îmbunătățirea programului instructiv-educativ în condițiile țării noastre, a fiecărei școli în parte.

Poate fi oare înțeleasă și soluționată just problema supraîncărcării elevilor într-o anumită clasă sau la un pedagog, fără a ține seama, atît de cauzele generale, cît și de cele particulare, de aspectele și caracterele specifice pe care le capătă acțiunea acestor cauze în școala respectivă, de rezolvarea pe care o primesc în școală, clasă sau de către pedagogul de care este vorba?

După părerea noastră, ar folosi mai mult rezolvării situației supraîncărcării în școala și clasa respectivă, dacă am lua în considerare modul de rezolvare a cauzelor generale în școala, clasa, sau în munca pedagogului respectiv.

Privirea unilaterală afectează interpretarea și rezolvarea științifică a problemei. De aceea, ne putem întreba: este oare cazul să acceptăm punctul de vedere al unor oameni de știință, medici, pedagogi și părinți, care văd în volumul de cunoștințe prevăzut în planurile de învățămînt, programele și manualele școlare, unicul izvor al supraîncărcării elevilor? Sau, dimpotrivă, ne declarăm de acord cu teza care consideră că actualele planuri de învățămînt, programe și manuale școlare rezolvă satisfăcător problema volumului de cunoștințe ce trebuie date în fiecare ciclu al școlii de cultură generală, că ele reprezintă limita sub care nu se poate coborî sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi dat elevilor, fără pericolul de a se aluneca în simplism și superficialitate? Acceptăm în consecință, să aruncăm întreaga vină numai pe pregătirea deficitară și lipsa de măiestrie pedagogică a învățătorilor și profesorilor?

Considerăm noi că actualul sistem de cunoștințe dat în școala de cultură generală este elaborat în conformitate cu cerințele societății noastre, în ce privește dezvoltarea multilaterală a elevilor și în același timp cu capacitatea de muncă a acestora la di-

ferite vîrste? Ne poate satisface elaborarea actuală a problemelor legate de conținutul învățămîntului: de pildă, stabilirea sistemului și structurii obiectelor introduse în planurile de învățămînt, felul cum este rezolvată problema „culturii generale", stabilirea a ceea ce dă fiecare obiect pentru „cultura generală" din fiecare ciclu școlar; stabilirea volumului de cunoștințe care trebuie să intre în bazele științei la fiecare obiect de învățămînt?

Oare, eforturile făcute și rezultatele dobîndite pînă în prezent de știința noastră pedagogică în elaborarea pe baze științifice a acestor probleme, corespund rolului și răspunderii ce-i revine acesteia? Putem considera lipsite de orice temei reproșurile care se fac științei pedagogice în ce privește slaba preocupare pentru rezolvarea științifică a problemei supraîncărcării elevilor?

Iată numai o parte din întrebările pe care le ridică tema noastră și care așteaptă răspunsuri competente.

Fără îndoială, există încă lipsuri în alcătuirea planurilor de învățămînt, programelor și manualelor școlare. Acestea au sporit, nu numai sub aspectul volumului de cunoștințe, ci și al nivelului prea ridicat față de puterea de cuprindere, de înțelegere și de asimilare a elevilor, pentru că la alcătuirea lor nu s-a ținut seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Pentru a înțelege mai adînc esența fenomenului supraîncărcării pe calea conținutului învățămîntului, nu este suficient să știm că întocmirea defectuoasă a planurilor de învățămînt și a programelor școlare constituie o cauză a supraîncărcării elevilor și să trecem la reduceri pe bază de „opinii" și „impresii", înlăturînd probleme, capitole și părți, reduceri, care, uneori, periclitează înțelegerea bazelor științifice ale obiectului respectiv, ci trebuie să cunoaștem profund scopul și sarcinile școlii de cultură generală, în fiecare ciclu școlar, să ținem seama de condițiile în care au luat naștere planurile de învățămînt și programele școlare respective. În decurs de mai mulți ani, în școala noastră de cultură generală, planurile de învățămînt s-au lărgit, iar programele școlare s-au suprapus pur și simplu: întîi cu trecerea de la învățămîntul de cultură generală elementară obligatorie de 4 ani la învățămîntul de 7 ani, ca școală de pregătire generală — obligatorie, în perspectivă — care să dea un sistem complet de cunoștințe, un ciclu de pregătire de sine stătător și suficient.

În aceste condiții, pe de o parte nu s-a revăzut sub toate aspectele, în lumina sarcinilor politicii culturale și educative ale partidului, rolul și sarcinile școlii de 4 ani și, în mod corespunzător, conținutul său; iar, pe de altă parte, s-au acceptat, fără a face din aceasta o problemă culturală și pedagogică, pentru clasele V—VII, sarcinile învățămîntului gimnazial dinainte, care avea alt rost, altă durată și se adresa unei categorii restrînse de elevi. Astfel, s-a concentrat în cele trei clase ale ciclului al II-lea de învățămînt (clasele V—VII) întreaga materie a fostului curs gimnazial de 4 ani, la toate obiectele de învățămînt, ajungîndu-se la anacronica situație în care se preda, de pildă, aproape în întregime, cu întregul volum de cunoștințe, istoria antică și medievală numai în clasa a V-a, la copii de 11 ani. Apoi, deodată cu trecerea la școala medie de cultură generală cu durata de 10 ani, (în loc de 11 ani), s-a schimbat, în fond, sarcina școlii de 7 ani, considerînd-o ca o simplă treaptă intermediară în unitatea școlii de 10 ani, care este destinată să asigure un cerc mai larg de cunoștințe și un nivel mai înalt de pregătire. În noua ipostază, școala de 7 ani (clasele V—VII) nu mai are un rol de sine stătător, nu mai este, în primul rînd, un instrument de cultură și de educație mai ridicată a maselor populare și numai în al doilea rînd o treaptă necesară pentru trecerea la cultura medie (rol pe care în mod firesc îl are și trebuie să și-l păstreze, cel puțin într-o anumită etapă istorică de dezvoltare a societății noastre), ci ea trebuie, în esență să ajute la însușirea bazei necesare pentru obținerea pregătirii din școala medie.

De altfel, dorind și încercînd ca reducerea duratei de școlarizare de la 12, apoi de la 11 ani, la 10 ani, să nu se facă pe seama scăderii nivelului general de pregătire al absolvenților școlii medii, reducerea s-a făcut pe seama supraîncărcării elevilor, sub un dublu aspect: întîi, repartizarea aceluiași volum de cunoștințe într-un timp mai scurt; al doilea prin coborîrea cunoștințelor la vîrstă mică, ceea ce a făcut să se adîncească contrastul între particularitățile de vîrstă, gradul de dezvoltare al elevilor, pe de o parte, și efortul cerut pentru însușirea cunoștințelor respective, pe de altă parte. Mai mult, prin îmbinarea concentrismului cu predarea liniară a materiei la

unele obiecte de învățămînt, s-a trecut, în urmă cu cîțiva ani, asupra claselor V—VII sarcina de a asigura pregătirea corespunzătoare cu cunoștințele cerute de nivelul școlii medii, încă din clasele V—VII: de exemplu, predarea zoologiei, botanicii, constituției numai la aceste clase, trecerea unor capitole sau părți din materie (matematică, limba română etc.), cu scopul precis de a crea condiții mai bune pentru însușirea materiei la clasele VIII—X. Toate acestea au dat amploare și intensitate fenomenului supraîncărcării. Deși planurile de învățămînt s-au schimbat destul de des, iar programele școlare au suferit schimbări aproape de la an la an, totuși ele mențin supraîncărcarea elevilor într-un material de studiu prea vast și de multe ori încărcat cu amănunte. Aceasta, fără a ne mai referi la condițiile în curs de cristalizare ale școlii medii de cultură generală, care nu mai poate să se limiteze la sarcina de a pregăti elementele necesare învățămîntului superior, ci trebuie să capete, în mai largă măsură, profilul școlii care să pregătească absolvenți pentru producție.

O problemă, de asemenea extrem de importantă, este fundamentarea fiziologică a normării muncii școlarilor, problemă care condiționează rezolvarea științifică a conținutului învățămîntului și rezolvarea științifică a supraîncărcării în general. Totuși, pînă astăzi nu există norme fundamentate științific, care să stabilească capacitatea de muncă a elevilor la diferite vîrste, să indice particularitățile și limitele efortului intelectual la toate vîrstele școlare. Nu s-a studiat încă, la noi, în mod sistematic, activitatea școlarilor la diferite vîrste și în condițiile diferitelor forme de activitate școlară, și nici în cadrul muncii independente a elevilor acasă.

Conlucrarea Institutului de psihologie, a Institutului de igienă școlară și a Institutului de științe pedagogice, ar putea duce desigur la rezolvarea științifică a acestei probleme pedagogice, precum și a altor probleme legate de supraîncărcarea elevilor. În lumina acestor cercetări și a rezultatelor obținute urmează să fie studiat sistemul de organizare a muncii școlare, stabilindu-se un regim rațional în școală și acasă, pentru școlarii de diferite vîrste.

În adevăr, alcătuirea planurilor de învățămînt și a programelor școlare intră în atribuțiile organelor de conducere a învățămîntului. Este posibil însă ca elaborarea pe baze științifice a problemelor legate de conținutul învățămîntului să se facă fără sprijinul științei pedagogice, al maselor de pedagogi și al celorlalte instituții care pot contribui la rezolvarea științifică a acestor probleme? Fără îndoială, știința pedagogică are un cuvînt greu de spus în această privință. Ea nu trebuie să abdice la dreptul său și nici să se sustragă datoriei ce-i revine de a elabora pe baze științifice unele dintre problemele vitale ale educației și instrucției, de a răspunde efectiv cerințelor practicii pedagogice. Aceasta reclamă, desigur, o muncă științifică serioasă, plină de răspundere, realizată în mod sistematic, timp mai îndelungat. Se înțelege că, sub aspectul cauzelor care țin de conținutul învățămîntului, rezolvarea științifică a problemei supraîncărcării elevilor necesită timp și contribuția largă a științei pedagogice. Numai procedînd astfel se vor elabora planuri de învățămînt și programe școlare, fundamentate științific, stabile și care să înlăture în mod real pericolul supraîncărcării elevilor.

Pînă atunci, actualele planuri de învățămînt și programe școlare, trebuie să fie realizate în școli prin muncă pedagogică, creatoare a cadrelor didactice.

Problema ce ne preocupă, poate fi examinată, de asemenea, sub aspectul cauzelor cuprinse la punctele 2, 3, 4 și, în parte la punctul 5. Sub acest aspect rezolvarea depinde în principal de măiestria pedagogică a profesorilor și învățătorilor. Pe bună dreptate, pedagogia științifică consideră că planurile de învățămînt și programele școlare, oricît de bune ar fi ele, nu dispun de forța magică a autorealizării. Oare nu munca cu adevărat pedagogică și creatoare a fiecărui pedagog, a colectivului pedagogic și a conducerii școlii face ca ele să prindă viață, să ducă la pregătirea solidă, instructivă și educativă a elevilor?

Analiza științifică a *fenomenului de supraîncărcare* poate scoate ușor la iveală influența mare pe care o au adeseori cauzele din aceste categorii în supraîncărcarea elevilor. Cel mai mult atrage atenția autorității școlare, părinților și elevilor, influența pe care o are organizarea procesului pedagogic viu din școală. În cîte feluri nu sînt supraîncărcați elevii, datorită modului în care predă profesorul, calității lecției și modului în care se conduce și se desfășoară lecția! În ce verigi ale lecției și în ce fel

se produce supraîncărcarea? Din ce rezultă natura și forma supraîncărcării la lecții? Ce loc ocupă în supraîncărcarea elevilor slăbiciunile metodice, nepregătirea profesorului, nerespectarea principiilor didactice, felul cum sînt înțelese și folosite în lecție temele pentru acasă, cum se face controlul cunoștințelor? Iată numai unele dintre întrebările care se ridică și care așteaptă contribuția participanților la discuție. De ce, conducîndu-se după aceleași planuri de învățămînt și programe școlare și folosind aceleași manuale, unii profesori reușesc să dea elevilor o solidă pregătire, fără să-i supraîncarce, în timp ce alții nu le dau decît o slabă pregătire și totuși supraîncarcă pe elevi? Cum izbutesc unii pedagogi să ajute pe elevii rămași în urmă la învățătură, fără să-i supraîncarce? Cum trebuie să explicăm faptul că unii pedagogi reușesc, chiar atunci cînd planurile de învățămînt, programele și manualele școlare sînt supraîncărcate, să dea elevilor cunoștințe și deprinderi temeinice, alegînd cu grijă și pricepere ce este esențial, lăsînd la o parte ce este secundar și inutil, trezind interesul elevilor pentru obiectul respectiv și cunoștințele predate, îndrumînd munca lor independentă și folosirea timpului liber, încît să le rămînă timp și pentru jocuri, sport, distracții, lectură și odihnă?

Desigur, au solide temeiuri afirmațiile că atunci cînd pedagogul lucrează metodic și creator, elevii nu sînt supraîncărcați și în general, supraîncărcarea elevilor se află în raport invers proporțional cu măiestria pedagogică a profesorului și învățătorului. Dar dacă personalitatea pedagogului și atitudinea lui creatoare față de manual și programă contează mult în evitarea supraîncărcării elevilor, se pot pune în mod logic unele întrebări: În ce constă, în mod concret, atitudinea creatoare față de manual și programă? Pînă unde poate să meargă ea? Din ce rezultă aceasta și cîți pedagogi practicieni au într-adevăr o atitudine creatoare față de manuale? Nu cumva dorința de a răspunde acestei însemnate cerințe pedagogice poate duce uneori, la greșeli, la denaturări („erudiție", „omisiuni"), care măresc pericolul de supraîncărcare? Discuțiile pot să lămurească temeinic și în mare măsură asemenea probleme.

Alte și alte probleme este cazul să facă obiectul discuțiilor noastre: de exemplu, ce influență exercită asupra încărcării elevilor modul cum sînt alcătuite orariile școlare? Ce principii pedagogice trebuie să stea la baza alcătuirii orariilor? În ce fel contribuie excesul în întrebuințarea metodelor expozitive — verbaliste — la supraîncărcarea elevilor? Cum contribuie la supraîncărcarea elevilor sau la evitarea ei, condițiile igienico-sanitare din școli, numărul elevilor din clase, disciplina elevilor, folosirea materialului didactic, organizarea justă și metodică adecvată a activităților în afară de clasă și extrașcolare, îndrumarea muncii independente a școlarilor, faptul că elevii lucrează cu un singur pedagog sau trec de la vîrsta de 11 ani la lucru cu mai mulți pedagogi ș.a.m.d.?

De asemenea trebuie să se lămurească, care este sensul just al recentelor măsuri ale Ministerului Învățămîntului și Culturii, privitoare la eliberarea de supraîncărcare a cadrelor didactice? În interpretarea precisă și justă, țintesc oare aceste măsuri în mod exclusiv la „ușurarea sarcinilor și diminuarea răspunderilor pe care le au cadrele didactice"? Nu cumva ele cer, de fapt, pedagogilor să aibă un rol mai activ, să se apropie mai mult de elevi, să le înțeleagă în mai mare măsură dorințele, interesele, inclinațiile, nevoile de pregătire, de recreare și de distracție și să-i sprijine în mai mare măsură în organizarea muncii independente și folosirea rațională a timpului liber, colaborînd cu părinții și ajutîndu-i să lucreze cu rezultate mai bune în atingerea acestui scop? Altfel, nu vom putea evita asemenea fapte ca cele relatate de curînd de către unii pedagogi din București: „La scurt timp după aplicarea măsurilor pentru evitarea supraîncărcării elevilor, s-au prezentat la școală unii părinți care ne-au spus: Vă rugăm să ne ajutați. Știm că aveți dispoziții să nu mai dați elevilor teme pentru acasă (deci nu multe teme), dar, de cînd nu le mai dați teme, copiii n-au ce face, ne-au speriat, nu mai știm ce să le mai facem, trebuie să ne ținem mereu după ei, bat străzile și maidanele, fac tot felul de năzdrăvănii. Ne îngrijorează! Nu știm ce rele pot să mai comită! Era mai bine cînd le dădeați teme, aveau ce să facă, stăteau liniștiți și lucrau! Vă rugăm să le dați de lucru, să fie ocupați".

Ce dovedește aceasta? Pe de o parte, că este necesară înțelegerea și aplicarea justă a dispozițiunilor ministerului de către cadrele didactice, iar pe de altă parte că sarcinile și răspunderea acestora în ce privește îndrumarea muncii independente a elevilor și sprijinirea părinților, cresc.

În fine, în căutarea măsurilor care să ducă în mod real la evitarea supraîncărcării elevilor ar fi, poate, timpul să ne gîndim la îmbunătățirea structurii anului școlar, în sensul lungirii vacanțelor de iarnă și de primăvară și a timpului de studii, pe seama vacanței de vară. În deosebi, pentru unele clase, după renunțarea la examenele anuale, durata vacanței de vară contrastează cu aglomerarea elevilor în perioada de studii. Durata vacanței de vară de aproximativ două luni ar fi îndestulătoare. S-ar putea prelungi astfel celelalte două vacanțe la cîte 15—20 zile, în care timp elevii să poată merge la odihnă în tabere și să participe la diferite activități educative, recreative și distractive: vizite, excursii, teatru, cinematograf, expoziții etc. De asemenea, s-ar putea prelungi durata de studii pentru a face posibilă (alături de aplicarea altor măsuri) reducerea numărului de ore zilnice la maximum 5.

*

Desigur, în cadrul unui articol restrîns, destinat ridicării unei probleme complexe și atît de vaste cum este problema supraîncărcării elevilor, nu s-au putut face decît considerații sumare și menționarea unor probleme. Pentru clarificarea, interpretarea și rezolvarea lor științifică trebuie să le discutăm larg. Să aducem material faptic, concludent din realitatea noastră școlară, să dezvăluim complexitatea fenomenului supraîncărcării în toate aspectele sale, să înfățișăm exemple de muncă pedagogică creatoare, să scoatem la iveală cerințe, metode și norme, care, cu putere de adevăruri pedagogice generale, să poată fi urmate de masa pedagogilor practicieni în munca lor viitoare. Să dăm ajutor pedagogilor în înțelegerea și aplicarea justă și conștientă a măsurilor luate pînă în prezent și a celor care se vor mai lua pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor. Să ajutăm știința pedagogică ca să descifreze sarcinile sale în această problemă și să realizeze o muncă științifică creatoare, care să ducă la rezolvarea științifică a acestei importante probleme pedagogice.

În felul acesta, discuțiile desfășurate vor avea meritul de a fi dat, nu numai semnalul de luptă în problema grea a supraîncărcării elevilor și de a fi realizat frontul comun al tuturor celor ce pot contribui la soluționarea științifică a problemei. Ele vor stimula pedagogii practicieni la o muncă pedagogică creatoare și pe cercetătorii științifici și cadrele didactice la cercetări temeinice, menite să pună premisele rezolvării științifice a problemei supraîncărcării elevilor noștri.

Conf. Univ. *ANGHEL MANOLACHE*

SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR LA ÎNVĂȚĂTURĂ ÎN DISCUȚIA PRESEI DE SPECIALITATE

Căutînd să răspundă cerințelor celor mai imperioase ale școlii noastre, „Revista de pedagogie" a hotărît să discute în paginile sale o problemă de didactică însemnată și actuală, — problema supraîncărcării elevilor în procesul de învățămînt.

Din dorința de a asigura posibilități largi de cercetare și rezolvare a acestei probleme, redacția revistei noastre a socotit că este indicat să facă apel la toate organele de presă care includ în sfera preocupărilor lor probleme legate de realitatea școlară.

În acest scop, în ziua de 18 februarie a. c. au fost invitați la sediul redacției reprezentanți ai „Gazetei învățămîntului", „Revistei de psihologie", „Instructorului de pionieri", „Scînteii tineretului", „Analelor Romîno-Sovietice", (seria pedagogie-psihologie), ai revistelor „Limba română", „Natura", „Matematică-fizică". De asemenea a fost invitat și un reprezentant al emisiunii radiofonice „Părinți și copii".

Cuvîntul de deschidere a fost rostit de tov. profesor universitar Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice și redactor responsabil al Revistei de pedagogie, care a subliniat scopul consfătuirii, arătînd că planul tematic trebuie să fie împărțit în așa fel respectivelor organe de presă, încît să se poată ajunge la rezultate practice pînă în pragul viitorului an școlar.

În numele redacției „Revistei de pedagogie" a vorbit tov. M. Vișan, care a salutat prima consfătuire organizată de revista noastră cu publicațiile înrudite. Exprimînd

opinia întregii redacţii, tov. Vişan a remarcat că pînă în prezent s-a resimţit mereu lipsa de colaborare între diferitele organe de presă legate de problemele şcolii, mai ales atunci cînd a fost nevoie să se cerceteze probleme pedagogice de mare actualitate şi de o reală valoare practică; dezbătute în acelaşi timp de toate publicaţiile de specialitate, asemenea probleme ar putea fi prezentate sub toate multiplele lor aspecte şi ar putea informa un număr cît mai mare de cititori.

În continuare, redacţia „Revistei de pedagogie" a anunţat că în ceea ce priveşte problema evitării supraîncărcării elevilor la învăţătură, s-a stabilit în colectiv o tematică largă, urmînd ca în cadrul ei să pună în discuţie: programele de învăţămînt şi manualele şcolare, să trateze asemenea chestiuni ca: buna pregătire a cadrelor didactice, organizarea lecţiei, regimul de zi al şcolarului, justa îmbinare a orelor de clasă cu activitatea extraşcolară.

S-a precizat de asemenea că aceste subiecte nu vor fi tratate sub formă de articole, avînd caracterul unor studii, ci ele vor fi expuse prin prisma diverselor puncte de vedere ale cadrelor didactice şi oamenilor de ştiinţă specialişti.

De asemenea s-a discutat un plan tematic pentru fiecare din publicaţiile reprezentate la şedinţă. Astfel revistelor „Limba Romînă", „Natura" şi „Matematică-fizică", li s-a propus să se ocupe de problemele de metodica predării respectivelor obiecte şi de analiza programelor şi manualelor de specialitate în vederea înlăturării fenomenului de supraîncărcare a elevilor. Conform propunerilor făcute, „Revistei de psihologie" îi revine tratarea problemei supraîncărcării elevilor la învăţătură din punct de vedere al psihologiei pavloviste, iar „Scînteii tineretului" şi „Instructorului de pionieri" le-ar reveni sarcina de a indica căile de colaborare a U.T.M.-ului şi a organizaţiei pionereşti cu profesorii, în scopul de a se evita supraîncărcarea elevilor în procesul de învăţămînt.

Ţinîndu-se seama de specificul său, „Gazetei învăţămîntului" i s-a făcut propunerea de a oglindi în paginile sale manifestări concrete ale supraîncărcării elevilor în şcolile din diverse regiuni ale ţării şi să prezinte iniţiative ale profesorilor pentru înlăturarea supraîncărcării.

Reliefînd rolul însemnat pe care îl pot avea părinţii în rezolvarea problemei care preocupă redacţia noastră, ne-am adresat atît „Gazetei învăţămîntului" cît şi emisiunii „Părinţi şi copii", cu propunerea de a arăta, fiecare prin mijloacele de care dispune, opinia părinţilor în această privinţă şi căile prin care familia poate contribui la înlăturarea supraîncărcării elevilor.

Luînd cuvîntul, reprezentanţii organelor de presă invitate la consfătuire, au primit în general propunerile făcute şi au arătat că aceste propuneri urmează să fie discutate şi eventual completate în cadrul colectivelor de redacţie.

Căutînd să reliefeze în discuţie cauzele care provoacă fenomenul supraîncărcării elevilor la noi în şcoală, s-au oprit mai mult asupra unor asemenea factori ca: structura programelor şcolare actuale, alcătuirea orariilor, insuficienta pregătire a unor cadre didactice, inaccesibilitatea anumitor manuale.

Interesante în deosebi au fost remarcile făcute de tov. prof. Sanielevici, reprezentant al revistei „Natura", el însuşi vechi autor de manuale. Dînd, printre altele, ca exemplu manualul de ştiinţele naturii pentru clasa a VIII-a, vorbitorul a arătat că acest manual este prea încărcat, pentru a-l face accesibil elevilor şi, se impune cu necesitate o simplificare a lui. Această simplificare însă nu trebuie să se facă în mod arbitrar, aşa cum s-a mai încercat pînă acum, ci ţinîndu-se seama de principiile didactice care stau la baza alcătuirii unui manual valabil din punct de vedere ştiinţific.

Asupra pericolului de a se aluneca pe panta simplismului în căutarea mijloacelor de evitare a supraîncărcării elevilor, a atras atenţia în mod special şi tov. Eugen Blideanu, membru în comitetul de redacţie al Revistei de pedagogie. Deosebit de importantă este afirmaţia făcută de tov. Blideanu, că instrucţiunile Ministerului Învăţămîntului şi Culturii din ianuarie a. c. privind evitarea supraîncărcării elevilor la învăţătură, nu constituie decît un punct de plecare în soluţionarea problemei acesteia. Tov. Blideanu şi-a exprimat părerea că revista ar putea veni în ajutorul şcolii în problema care ne preocupă, publicînd o serie de studii prin care cercetătorii să discute volumul cunoştinţelor de cultură generală care trebuie asimilate de tînăra noastră generaţie în procesul de învăţămînt.

Demne de semnalat sînt propunerile făcute de către unul din reprezentanții revistei „Instructorul de pionieri" ca să organizeze de aci înainte un schimb de articole între publicațiile cu caracter pedagogic.

În concluziile consfătuirii s-a arătat că discuția pe care o vom deschide în jurul problemei supraîncărcării elevilor la învățătură nu urmărește și nici nu poate urmări, dat fiind complexitatea chestiunii, o soluție totală, o rezolvare definitivă a problemei. S-a subliniat că scopul discuției noastre trebuie să fie pe de o parte, descoperirea factorilor esențiali care provoacă fenomenul supraîncărcării elevilor și găsirea unui număr de soluții imediat aplicabile în școală. Pe de altă parte discuția trebuie purtată în așa fel, încît rezultatele ei să poată constitui o bază solidă pentru viitoarele cercetări.

Astfel această primă consfătuire a „Revistei de pedagogie" cu organele de presă înrudite și-a dovedit din plin eficacitatea ei, demonstrînd necesitatea unei asemenea colaborări și pe viitor, în scopul rezolvării celor mai arzătoare probleme instructiv-educative.

T. MUREȘ

UNELE PROBLEME IMPORTANTE DE PSIHOLOGIE ȘI PEDAGOGIE ÎN DISCUȚIA SPECIALIȘTILOR DIN INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE DIN BUCUREȘTI

La Institutul de științe pedagogice din București au avut loc în cursul lunii februarie, două ședințe de informare profesională despre problemele: „Orientarea profesională a elevilor în școală" și „Psihologia adolescentului".

Alegerea profesiunii este semnalată ca o problemă actuală atît pentru elevi și părinți cît și pentru educatori și organele de stat. Dacă pentru părinți și elevi alegerea profesiunii reprezintă o preocupare care de cele mai multe ori se bazează pe criterii subiective, o atracție întîmplătoare sau rentabilitate, pentru educatori însă ea trebuie să reprezinte o sarcină importantă în pregătirea elevilor pentru viață, pentru a participa activ la viața socială, bazîndu-se pe formarea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor elevilor. Studierea și rezolvarea acestei probleme prezintă interes atît pentru pedagogi cît și pentru psihologi. Această importantă problemă a constituit de curînd obiectul unor dezbateri care s-au organizat în cadrul Institutului de științe pedagogice. În această ședință, tov. D. Salade, lector la Univ. V. Babeș din Cluj, a prezentat un referat care a servit drept bază de discuții. După ce a vorbit despre importanța orientării profesionale atît pentru statul nostru de democrație populară cît și pentru viitorul cetățean pe care-l întrezărim în fiecare elev al nostru, referentul a combătut o serie de teorii burgheze, reacționare în direcția înțelegerii și rezolvării acestei probleme, de pildă, teoria falsă că individul este constituit din aptitudini și trăsături izolabile, care a servit drept bază teoriei factoriale a lui Thurstone și școalei engleze a lui Spearman și Burt, sau teoria care a generat taylorismul — acea mecanizare brutală a omului. Au fost scoase în evidență injusteța acestei teorii atît din punct de vedere al înțelegerii aptitudinilor cît și al caracterului lor de clasă.

În condițiile societății socialiste, a arătat referentul, modul de a pune problema este cu totul altul, deoarece la baza rezolvării ei stă concepția științifică despre aptitudini și despre metodele de cunoaștere științifică a copiilor. Rezolvarea favorabilă a problemei este determinată și de posibilitățile largi pe care le oferă societatea socialistă, în acest sens. Deci în condițiile societății socialiste, rezolvarea acestei probleme are în vedere două considerente: a) înclinațiile și aptitudinile elevilor și b) nevoile societății care pot fi prevăzute. Problema alegerii profesiunii trebuie să fie un aspect al dezvoltării multilaterale a tinerei generații.

Referatul și discuțiile au subliniat de asemenea importanța deosebită a introducerii învățămîntului politehnic în școală, care încearcă o îmbinare a învățămîntului cu munca productivă. Aceasta înseamnă dezvoltarea unui orizont politehnic care va permite, pe lîngă o largă pregătire pentru producție și posibilitatea schimbării profesiunii, evitării monotoniei, o justă alegere a ei. Familiarizarea elevilor cu procesul de pro-

ducție, încă de pe băncile școlii, oferă elevilor condițiile necesare unei alegeri conștiente a profesiunii.

În urma unor cercetări pe teren, pe baza metodei observației, a anchetei, chestionarului, a discuției sau experimentului, s-au distins trei etape importante în cadrul orientării profesionale a elevilor, în funcție de obiectivele urmărite:

a) etapa cunoașterii profesiunilor preferate și a motivelor care stau la baza alegerii;

b) a stabilirii contribuției pe care o dă școala, familia sau alți factori la rezolvarea acestei probleme;

c) a influențării intereselor profesionale ale elevilor cu ajutorul unui sistem de măsuri organizate și aplicate în școală.

Atît referatul cît și discuțiile au semnalat că pe teren școala noastră desfășoară în direcția orientării profesionale o activitate insuficientă și neorganizată sau nu există nici o preocupare. Alegerea profesiunii nu este un act simplu. Ea presupune un șir de deliberări și decizii, de renunțări, reveniri, de cele mai multe ori, în funcție de dorințele elevilor, de interese momentane, instabile. Această oscilație ne dovedește că intervenția educatorilor este absolut necesară. Astfel referentul a schițat cîteva sarcini care i-ar reveni școlii în direcția orientării profesionale a elevilor, de pildă:

a) Lupta pentru crearea premiselor necesare unei juste alegeri a profesiunii și în primul rînd pentru educarea dragostei și atitudinii față de muncă, a unei atitudini juste față de toate profesiunile importante din punct de vedere social.

b) Educarea interesului pentru producție, cultivarea unui interes central și constant în jurul căruia să se grupeze activitatea copiilor.

c) Să se dea absolvenților școlilor de 7 și 11 ani orientarea justă asupra organizării sistemului de învățămînt public la noi.

d) Organizarea muncii în afară de clasă și extrașcolară pentru ca să se dezvolte interesele variate ale elevilor.

e) Munca cu familia.

f) Studierea organizată a particularităților psihologice ale elevilor, dezvoltarea capacităților de autocunoaștere la eleși și organizarea unor consultații în legătură cu alegerea profesiunii date de colectivul școlii pe baza cunoașterii elevilor.

De asemenea au fost puse în discuție căile și mijloacele de rezolvare justă a acestei probleme ca: pregătirea în ținerea lecțiilor, efectuarea unor excursii și vizite la locul de producție, vizionarea unor spectacole, expoziții cu teme profesionale, organizarea întîlnirii elevilor cu fruntași în producție.

Introducerea învățămîntului politehnic în școală, cu toată bogăția de mijloace pe care le oferă acesta, contribuie într-o măsură foarte mare la rezolvarea problemei orientării profesionale, dacă este bine organizat și îndrumat sistematic.

Tot atît de importante sînt și metodele individuale de lucru cu fiecare elev în parte, care ne permit cunoașterea și respectarea particularităților de vîrstă în alegerea profesiunilor, stimularea aptitudinilor și capacităților elevilor.

Toate aceste probleme au fost urmărite cu atenție deosebită de participanții la discuții. Concluziile la care a ajuns referentul pe baza unor metode variate de cercetare au fost bine argumentate, fundamentate, menite să aducă un aport deosebit în rezolvarea problemei orientării profesionale a elevilor în școală. Au fost însă probleme insuficient urmărite ca de pildă: concordanța dintre orientarea și alegerea profesiunii. S-a observat cu totul întîmplător, că acele cadre care repurtează succese în profesiunea aleasă sînt cei care au avut o orientare timpurie dar nu a existat un studiu sistematic în acest sens.

Discuțiile au mai scos în evidență și alte probleme ca: factorii care determină alegerea profesiunii, situația actuală din școli în această direcție, vîrsta la care trebuie începută orientarea profesională, greșeli pe care le fac adulții în orientarea elevilor.

De asemenea s-a precizat rolul determinant al factorului social-economic în alegerea profesiunii. Desigur că rezolvarea problemei antrenează interesele individuale, dar aceste interese individuale trebuie să fie împletite cu cele sociale în alegerea profesiunii. Trebuie să avem întotdeauna în față problema viitorului patriei și să răspundem necesităților ei.

În discuții s-a subliniat că problema orientării profesionale trebuie să facă parte din activitatea oricărei școli, ca o problemă de educație comunistă multilaterală

a elevilor. Ea trebuie să fie o problemă principală și pentru organele de conducere, inclusiv Institutul de științe pedagogice. Este necesar să se studieze metode care să ajute la rezolvarea științifică a problemei în conformitate cu nivelul actual de dezvoltare a psihologiei și pedagogiei. Numai în acest fel școala își poate îndeplini sarcinile privitoare la pregătirea generației tinere, încît aceștia să poată participa activ la producție și progresul social.

La problema psihologiei adolescentului s-a referit tov. Mare Valer, cercetător științific la Institutul de științe pedagogice, filiala din Cluj.

Aruncînd o privire retrospectivă asupra istoricului problemei, referentul a scos în evidență diferitele preocupări științifice ale psihologilor străini, în problema adolescenții, în secolul al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea, precum și punctele de vedere ale psihologilor sovietici și romîni contemporani în această direcție.

Problema centrală a referatului a fost aceea a periodizării vîrstei copiilor în general și a limitelor adolescenței în special.

Intrebările care au fost puse de către participanții la ședința de informare au urmărit lămurirea unor variate aspecte ale problemei, precum și a preocupărilor care există în această direcție. Ca răspuns, tov. Mare Valer a dat unele lămuriri atît la felul de lucru pentru viitor, în cercetarea problemei, cît și asupra conținutului acesteia. A fost subliniată de asemenea, importanța cunoașterii psihologiei adolescentului pentru cei ce lucrează direct în procesul de instruire și educare a elevilor. Ca o problemă deosebită prin importanța ei în educația adolescentului a fost aceea a respectării particularităților anatomo-fiziologice și psihologice de vîrstă. Nu mai pot fi excluse influențele serenale, dar nu li se poate atribui nici un rol determinat. Referentul consideră perioada adolescenței între 12 și 18 ani.

In concluzie, tov. director I. Cremer a apreciat pozitiv referatul care, deși nu rezolvă problema, o pune totuși în discuție, concentrînd atenția specialiștilor asupra ei. A fost subliniată necesitatea alegerii unor metode științifice de cercetare a problemei care să ducă la o rezolvare justă, științifică. Această rezolvare imediată se impune cu multă necesitate, dată fiind importanța problemei în desfășurarea muncii instructiv-educative în școală.

G. DAN

O IMPORTANTĂ CONSFĂTUIRE A DIRIGINȚILOR

Activitatea pe care o desfășoară diriginții claselor, ridică importante probleme, în special în legătură cu munca educativă în rîndul elevilor.

Munca diriginților noștri a căpătat pînă acum o serie de îndrumări, însă de ordin general, din partea unor organe superioare. Activitatea zilnică, concretă din școală are însă aspecte multiple și variate. Rezolvarea justă a acestor situații depinde în cea mai mare măsură de priceperea și inițiativa dirigintelui.

Cercetînd îndeaproape situația muncii diriginților, secția de învățămînt a raionului Gh. Gheorghiu-Dej din Capitală a inițiat o serie de acțiuni pentru a ajuta pe cei care n-au reușit să obțină rezultatele cerute de sarcinile educative ale școlii noastre.

Una din primele acțiuni organizate pînă acum sînt consfătuirile cu diriginții din raion. In cadrul unor asemenea consfătuiri, pe baza referatelor tematice, se discută o anumită problemă, aceea care e sugerată de nevoile școlii, cu scopul de a se ajunge la cele mai juste concluzii pentru îmbunătățirea muncii.

O astfel de consfătuire a avut loc în ziua de 6 februarie a. c. în amfiteatrul Școlii medii nr. 1 „Nicolae Bălcescu" din București în cadrul căreia s-au discutat următoarele probleme: „Pregătirea orelor educative și conținutul lor", (referatul a fost prezentat de prof. N. Sușnea de la Școala medie nr. 2), „Munca dirigintelui cu colectivul de elevi" (referat susținut de prof. I. Nedelcu de la Școala elementară de 7 ani nr. 154).

Referatele nu au reușit să elucideze toate problemele, menținîndu-se pe o poziție mai mult teoretică, rămînînd ca unele concluzii pedagogice să fie stabilite pe baza analizei concrete a faptelor aduse în discuție, de către participanții la consfătuire.

Mult discutată a fost problema conținutului orelor educative. Unii dintre participanții la discuție au arătat că în conținutul orelor educative ei includ atît aspecte ale muncii instructive ca: nivelul elevilor la învățătură, controlul activității săptămînale, îndrumarea studiului individual și a luării de notițe, — precum și probleme de educație: probleme legate de disciplina elevilor, dezvoltarea spiritului de inițiativă și responsabilitatea față de sarcinile încredințate, dezvoltarea spiritului critic și autocritic, îmbunătățirea unor măsuri de stimulare a elevilor.

De asemenea, în discuții s-a subliniat modul în care diriginții pot contribui la dezvoltarea personalității elevilor, paralel cu dezvoltarea întregului colectiv de elevi.

În problema închegării colectivului de elevi discuțiile, au subliniat, ca o primă sarcină a muncii diriginților, cunoașterea particularităților psiho-individuale ale fiecărui elev, lucru ce se poate realiza, cel mai bine, în cadrul orelor educative. Tot în orele educative dirigintele poate obține datele cele mai complete în vederea întocmirii caracterizărilor pentru fiecare elev în parte. Legat de această problemă s-a discutat importanța pe care o are continuitatea în munca dirigintelui mai mulți ani la aceeași clasă. Cunoscînd bine pe fiecare elev, dirigintele poate urmări și progresele de la an la an.

O altă problemă care a stîrnit vii discuții și care la ora actuală este destul de dificilă în unele școli, este problema introducerii învățămîntului mixt.

Dirigintele are de condus un colectiv format atît din fete, cît și din băieți, cărora trebuie să le facă educația în așa fel încît să dezvolte cea mai justă atitudine între ei. Dar această sarcină nu revine numai dirigintelui, ci revine tuturor profesorilor școlii. De aceea, problema coordonării colectivului pedagogic al clasei a fost subliniată — ca o sarcină importantă a diriginților, în așa fel încît să se asigure o unitate de cerințe din partea profesorilor precum și o unitate a măsurilor luate în vederea unei juste educații comuniste.

Viu discutată de cadrele didactice a fost și problema planificării orelor educative, alegerea ordinii temelor în funcție de particularitățile colectivului și clasei. În planificarea orelor educative pe care o fac diriginții, trebuie să se prevadă teme legate de actualitate care necesită o urgentă rezolvare, — educația patriotică, problema comportării juste a băieților față de fete, problema supraîncărcării, care este de acum o problemă tot mai mult discutată.

Cu ocazia acestei consfătuiri au ieșit la iveală o serie de lipsuri, care mai persistă încă în munca multor diriginți și anume: formalismul în desfășurarea activității educative; *inexistența unui stil de muncă al dirigintelui în vederea asigurării unei* discipline conștiente etc.

În concluziile consfătuirii s-a subliniat importanța discuțiilor și a măsurilor propuse de către diriginții care au participat, în vederea îmbunătățirii muncii educative.

În planul de activitate al secției de învățămînt mai sînt prevăzute și alte consfătuiri de acest fel. În curînd secția de învățămînt a raionului Gh. Gheorghiu-Dej va organiza o consfătuire a diriginților care lucrează în mediul rural, unde se ridică într-un fel aparte unele probleme educative.

S. PREDOIU

DIN ACTIVITATEA DIRIGINȚILOR DIN RAIONUL SNAGOV

Și la școala medie din Fierbinți, din inițiativa secției de învățămînt a raionului Snagov, a avut loc o consfătuire cu diriginții — Referatul prezentat de tov. Mlatei Florica s-a centrat în jurul problemei educației comuniste a elevilor prin literatura pentru copii.

După o prezentare introductivă a problemei funcției sociale a literaturii, în general și rolul educativ al literaturii pentru copii, în special, referenta a insistat asupra rolului literaturii pentru copii în formarea moralei comuniste. Atît referatul cît și discuțiile au constituit un valoros prilej de schimb de experiență în ce privește dezvoltarea dragostei pentru literatură la copii, formării deprinderii de a citi o carte cu atenție, conștient și cu folos. De pildă, referenta a arătat cum i-a obișnuit pe copii să scoată fișe de lectură, cum trebuie să fie organizată și să funcționeze biblioteca clasei, în ce constă colaborarea cu organizația de pionieri în munca cu cartea.

Participanții la discuții au subliniat necesitatea literaturii pentru copii, care oferă elevilor pilde vii de eroi cu o puternică influență educativă.

De un real folos pentru profesori au fost cărțile din „Biblioteca școlarului". În orele educative au fost citite recenzii pe marginea unor cărți care, fiind cunoscute de majoritatea elevilor, permiteau discuții vii în clasă. În încheierea acestor ore s-au citit fragmente care au plăcut mai mult elevilor. Nici organizația de pionieri nu este străină de această problemă. Astfel la școala medie din Fierbinți au fost organizate lecturi, recenzii în cadrul adunărilor tematice, seri de povești, șezători, scenete etc.

O problemă spre care s-au orientat discuțiile și care merită o atenție deosebită este aceea a repartizării și îndrumării riguroase a lecturii elevilor în raport cu posibilitățile lor de vîrstă. Aceasta nu înseamnă o ignorare a cerințelor estetice ci din contra alegerea acelor mijloace estetice care să contribuie la educația elevilor.

În concluzie tov. director Voicu Pavel a ridicat problema partinității literaturii pentru copii, relevînd contrastul dintre literatura socialistă pentru copii și literatura „comicsurilor" din lumea capitalistă, cu efectul ei narcotic.

De asemenea a fost subliniat rolul educativ al literaturii științifico-fantastice ce se creează astăzi la noi în scopul dezvoltării nivelului științific al elevilor sub o formă plăcută lor.

Astfel inițiativa secției de învățămînt a raionului Snagov a fost primită cu multă satisfacție de către diriginții școlilor din raion, iar discuțiile au constituit un prețios schimb de experiență în rezolvarea unor probleme pedagogice prin predarea literaturii pentru copii.

FL. POPESCU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

UN INCEPUT BUN ÎN SPRIJINIREA ORGANIZAŢIEI DE PIONIERI

Institutul de ştiinţe pedagogice a editat de curînd lucrarea „Rolul organizaţiei de pionieri în educaţia patriotică a elevilor", întîmpinată cu mult interes de profesori, educatori, instructori de pionieri, activişti care lucrează cu pionierii. Remarcabil este în deosebi faptul că Institutul de ştiinţe pedagogice şi-a îndreptat atenţia spre probleme pionereşti care aşteptau de mult intervenţia pedagogilor, a cercetătorilor ştiinţifici.

Este pentru prima oară cînd în literatura noastră pedagogică se cercetează ştiinţific experienţa acumulată de organizaţia de pionieri din ţara noastră în ceea ce priveşte educarea patriotică a copiilor, încercîndu-se generalizarea ei. O asemenea încercare e legată, desigur, de suficiente dificultăţi. E greu, de pildă, să se spună ultimul cuvînt despre una sau alta dintre formele activităţii pionereşti a cărei metodică e nouă şi în permanentă înnoire, completare şi perfecţionare. Este dificil de asemenea ca, din complexul de metode şi forme de activitate pionierească, să se separe numai ceea ce serveşte strict educării patriotice a copiilor, cînd, de fapt, întreaga activitate pionierească ţinteşte spre acest obiectiv. Cu toate acestea, parcurgînd paginile cărţii, ne aflăm în faţa unui tablou destul de complex, din care nu lipsesc elementele de bază ale muncii care se duce în organizaţia de pionieri în direcţia educării patriotice a copiilor.

Acest tablou cuprinde descrierea unor adunări cu temă deosebit de interesante, a unor întîlniri cu oameni de seamă, ilegalişti, luptători pentru libertatea poporului. Nu lipseşte de asemenea munca de fiecare zi care se duce în organizaţia de pionieri pentru închegarea colectivului pionieresc, pentru ca pionierii să înveţe din ce în ce mai bine, considerînd aceasta ca prima lor datorie patriotică. Tabloul este cu atît mai complex cu cît întîlnim experienţa şcolilor din mai multe regiuni ale ţării sub semnătura unor profesori cu experienţă, a unor instructori de pionieri şi activişti care lucrează cu pionierii.

În cadrul acestui tablou atrage în mod deosebit atenţia studiul de înaltă ţinută ştiinţifică al profesorului Nussbaum Samuil: „Contribuţia adunărilor cu temă la educaţia elevilor în spiritul patriotismului socialist". Evident, studiul acesta este rodul unei serioase cercetări asupra adunărilor cu temă pioniereşti, ceea ce a permis autorului prezentarea unui bogat şi interesant material faptic, cît şi valoroase concluzii pedagogice, metodice. Ni se dezvăluie aici mobilul şi întreg mecanismul organizării şi desfăşurării adunării cu temă, ni se arată în ce fel se ajunge la o îmbinare armonioasă a tendinţelor educative ale instructorului şi ale profesorilor cu dorinţele şi cerinţele copiilor. Cum a luat naştere, de pildă, ideea organizării unei adunări cu temă, închinată savantului romîn E. Racoviţă? Iată! În urma unei interesante lecţii de geografie, pionierii, însoţiţi de profesoară, au fost în excursie la peştera Vadul Crişului, aflînd cu acest prilej că peştera a fost cercetată de E. Racoviţă. Cîteva lămuriri ale profesoarei asupra vieţii şi activităţii eminentului savant au avut darul de a stîrni interesul copiilor, dorinţa de a şti mai mult despre el. A doua zi au vorbit instructoarei despre aceasta şi ea a înţeles că o adunare cu temă era mijlocul cel mai bun de satisfacere atît a dorinţei lor cît şi a dezvoltării mîndriei pentru cuceririle ştiinţei romîneşti, a respectului faţă de pilduitoarea luptă pentru progres a unor pionieri ai ştiinţei noastre.

De altfel, autorul s-a orientat în studiul său, mai ales spre acele adunări cu temă care aduc în faţa copiilor chipurile unor oameni de seamă, revoluţionari, luptători în domeniul ştiinţei şi culturii, subliniind, pe bună dreptate rolul deosebit de important al exemplului lor în educaţia patriotică. Auto-

rul nu uită să ne amintească adesecri, ba chiar să ne avertizeze: „Aveţi grijă, adunările sînt totuşi acţiuni ale copiilor". Cunoscînd bine ceea ce numim în mod curent „specific al activităţii pionieresti" S. Nussbaum militează astfel pentru o manifestare intensă a spiritului activ, a iniţiativei în organizarea şi desfăşurarea adunărilor cu temă.

Ideea rolului educativ al exemplului este reluată sau, mai bine zis, continuată în studiul despre întîlnirile pionierilor cu oamenii de seamă — altă formă de activitate pionierească în spiritul educării patriotice, studiu realizat de N. Constantinescu, activist al Comitetului orăşenesc U.T.M. Bucureşti. Aceste întîlniri îi pun pe copii în legătură directă cu oameni de seamă din zilele noastre, fruntaşi ai vieţii obşteşti, fruntaşi ai frontului muncii, eroi. De data aceasta, rolul exemplului este extins în direcţia cultivării la copii a unor trăsături de caracter — întîlnirile deosebit de emoţionante cu A. Meresiev şi Liubov Kosmodemianskaia, relatate de autor — dar, mai ales, în direcţia atragerii şi încadrării intereselor copiilor în planul luptei şi frămîntărilor generale ale poporului nostru, constructor al socialismului (întîlnirea cu Ştefan Lungu).

Multe pagini sînt destinate mijloacelor pe care le oferă copiilor organizaţia de pionieri pentru cunoaşterea nemijlocită a patriei, cu bogăţiile şi frumuseţile ei, a tot ceea ce munca constructivă a adus nou în anii regimului democrat popular. Deosebit de interesant ni se pare, în această ordine de idei, acea parte a lucrării semnată de directorul Şcolii medii din Bicaz, Mihai Lupuşor şi de cercetătoarea Gheorghiţa Deaca, în care se vorbeşte despre acţiunile iniţiate de unitatea de pionieri pentru cunoaşterea de către copii a muncii părinţilor lor pe şantier, despre familiarizarea copiilor cu construcţiile hidroenergetice de la Bicaz.

Merită remarcată aici şi excursia organizată de pionierii clasei a V-a a Şcolii nr. 6 din Oraşul Stalin, relatată de instructoarea superioară Emilia Schiau. Pionierii au vizitat gospodăria agricolă colectivă din Hărman, unde au văzut cele mai moderne maşini, au cunoscut şi pe muncitorii care le mînuiesc şi le îngrijesc cu pricepere, au stat de vorbă cu ei şi au făgăduit să le urmeze pilda.

O contribuţie remarcabilă aduce aici şi studiul unuia dintre metodiştii Palatului pionierilor din Bucureşti, I. Fica, despre excursiile turistico-ştiinţifice organizate de Palatul pionierilor. Deşi cercetarea nu trece dincolo de prezentarea unor aspecte şi a unor acţiuni, cu alte cuvinte nu ajunge la generalizări, la concluzii pedagogice, ea are totuşi meritul de a atrage atenţia asupra unei preocupări extrem de actuale: aceea a cunoaşterii patriei de către copii, în mod activ.

În sfîrşit, un alt grup de lucrări abordează problema educării patriotice a copiilor chiar în procesul activităţii lor, a participării, după puterile lor, la munca întregului popor. Cunoaştem astfel un mod nou, deosebit, de a privi munca de însuşire temeinică a cunoştinţelor de către pionieri: o datorie patriotică a lor (studiul lui V. Radulian, precum şi cel semnat de M. Lupuşor şi Gheorghiţa Deaca).

Lucrarea cuprinde şi alte contribuţii interesante asupra rolului organizaţiei de pionieri în educarea patriotică a copiilor. E dificilă însă, în limitele modeste ale unei recenzii, chiar şi o simplă semnalare a lor. Aceasta pentru că e necesar să ne ocupăm şi de unele neajunsuri ale lucrării. Într-o oarecare măsură, aceste neajunsuri sînt explicabile atît prin faptul că e vorba de o primă încercare de cercetare ştiinţifică a unor probleme pioniereşti, cît şi pentru că însuşi obiectul cercetării, activitatea pionierească din ţara noastră, poartă încă pecetea etapei de început, cu lipsurile şi impreciziunile caracteristice căutării unui drum propriu.

Multe din neajunsuri sînt generate de o insuficientă înţelegere şi adîncire a specificului pionieresc, specific care, desigur, nu poate să nu se răsfrîngă şi asupra problemelor educaţiei în spiritul patriotismului. Cu toate că în studiul introductiv al cărţii, semnat de tov. Gheorghiţa Deaca, responsabila lucrării, ideea specificului activităţii pionieresti nu este ocolită şi se urmăreşte chiar o lămurire, în principiu, a ceea ce înseamnă aceasta, totuşi, cînd se trece la aplicarea în practică a specificului enunţat, în unele lucrări din culegere întîlnim o inconsecvenţă. Astfel se neglijează adesecri principiul autoconducerii în organizaţia de pionieri, acţiunile fiind în exclusivitate iniţiate, organizate şi conduse de profesori şi de instructorii de pionieri.

Uneori se înţelege greşit colaborarea dintre şcoală şi organizaţie. De pildă,

excursiile preconizate în studiul Emiliei Schiau sînt, în mare parte, excursii didactice obişnuite, legate strict de programa şcolară, iniţiate de profesori şi sprijinite de organizaţie doar prin participarea la ele a instructorilor.

Este cazul să insistăm asupra unor exemple tipice de neînţelegere a specificului activităţii pioniereşti — studiul despre adunările cu temă, semnat de profesorul Al. Enache. Autorul încadrează adunările cu temă „în complexul măsurilor educative luate de şcoală şi organizaţie". În loc să se sublinieze că adunările cu temă constituie o formă de activitate specific pionierească, un teren de manifestare a spiritului de organizare, a iniţiativei pionierilor, ele sînt încadrate în activitatea extraşcolară, desfăşurată cu toţi elevii. Printre altele, profesorul Al. Enache preconizează organizarea unor adunări cu temă pe întreaga unitate de pionieri, deci cu copii între 9—14 ani. Astfel de adunări cu temă nu sînt deloc indicate, pentru că în organizaţia de pionieri trebuie respectate particularităţile de vîrstă ale copiilor. Adunările cu temă se organizează pe detaşamente, cu copii din aceeaşi clasă, de aceeaşi vîrstă. De asemenea trebuie considerate drept nespecifice acele adunări cu temă, care seamănă prea izbitor cu şedinţele oamenilor maturi: referat, discuţii şi eventual, pentru „destindere", cîteva puncte de program artistic, nerespectînd principiul stimulării iniţiativei pionierilor (vezi adunarea privitoare la munca de folos obştesc din acelaşi studiu).

Nu putem să trecem cu vederea acestei culegeri şi anumite inconsecvenţe, care dăunează ţinutei sale ştiinţifice. În această ordine de idei poate fi considerată arbitrară împărţirea cărţii în capitolele: „Colectivul pionieresc şi contribuţia lui la educaţia patriotică a elevilor" şi „Forme şi metode de muncă specifice organizaţiei de pionieri pentru educarea patriotismului". Este îndeobşte cunoscut faptul că toate formele şi metodele de muncă specifice organizaţiei se exercită prin colectiv şi pentru întregul colectiv, aşa că apare cu totul nefirească această împărţire.

Se poate reproşa de asemenea unora dintre articole faptul că preceptele pedagogice, mult asemănătoare cu cele din manuale, menţionate de obicei în introducere şi în concluzii, rămîn nesusţinute atunci cînd se trece la prezentarea unor fapte. De exemplu, în studiul său, I. Dumitrescu ne introduce în problema foarte interesantă a particularităţilor de vîrstă. În tratare însă nu mai revine la această problemă, lucru care ar fi fost necesar. Dacă s-ar fi oprit la activitatea dintr-o singură şcoală, ar fi reuşit poate, dar astfel, descriind acţiuni din întreg oraşul, n-a mai putut adînci problemele pedagogice expuse în introducere. De asemenea, de cele mai multe ori, exemplele analizate sînt prezentate ca puncte pozitive ale unei dări de seamă. Acest mod de a folosi materialul faptic a lipsit pe mulţi dintre autori de posibilitatea de a generaliza, de a prezenta din punct de vedere metodic rezultatele acţiunilor descrise.

Ar trebui arătate şi aspectele ce lipsesc acestei culegeri. Nu putem însă cere ca într-o singură şi primă lucrare să fie epuizate toate problemele legate de o temă atît de vastă. Era, totuşi, necesar să se pună un accent mai puternic pe ideea educării patriotismului activ, tratîndu-se, în mod deosebit, problemele legate de cultivarea la pionieri a dorinţei de a fi activ.

Ar fi fost, de asemenea, necesară tratarea, fie separat, fie în cadrul unuia din studiile înmănuncheate în culegere, a problemelor specifice pe care le ridică munca de educaţie patriotică în unităţile de pionieri de la sate, ca şi ale acelora pe care le ridică necesitatea realizării unei mai strînse legături de prietenie între pionierii de la oraş şi cei de la sat, între pionierii romîni şi cei ai naţionalităţilor conlocuitoare. Lipseşte, de asemenea, studierea formelor de activitate pionierească pentru familiarizarea copiilor cu politica partidului nostru.

În concluzie, putem afirma că problemele educării patriotice a copiilor în organizaţia de pionieri, rămîn deschise cercetării ştiinţifice într-o multitudine de aspecte. Aşa cum o dovedeşte lucrarea prezentată, pe care o recomandăm cercurilor largi de educatori, mişcarea pionierească este, la ora actuală, ea însăşi o problemă pedagogică importantă, un teren interesant, viu, de cercetare ştiinţifică, prielnic creaţiei şi încercărilor de a răspunde numeroaselor întrebări pe care le pune dezvoltarea acestei mişcări şi necesitatea continuei sale perfecţionări.

A. MAHLER

INTERACŢIUNEA DINTRE CUVÎNT ŞI INTUIŢIE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT *

Procesul de învăţămînt ca proces de cunoaştere nu poate fi înţeles ştiinţific decît pe baza teoriei marxist-leniniste a cunoaşterii şi pe baza învăţăturii lui Pavlov despre activitatea scoarţei cerebrale şi în special a interacţiunii dintre cele două sisteme de semnalizare. Învăţătura lui I. P. Pavlov despre interacţiunea dintre primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare aplicată la procesul de învăţămînt, este o temă despre care nu am ştiut decît generalităţi pînă acum. Obiectele şi fenomenele prezentate de învăţător la lecţie reprezintă primele semnale ale realităţii. Cuvintele adresate de învăţător elevilor constituie semnalele semnalelor, adică al doilea sistem de semnalizare. Nici unul din aceste sisteme de semnalizare nu acţionează separat, ci în comun, în interdependenţă. Aceste idei ale lui Pavlov nu au fost însă studiate de pedagogi în procesul muncii didactice şi nu s-a cunoscut modul lor de aplicare în activitatea concretă din clasă, spre a se obţine rezultate mai bune.

Studiile întreprinse de Secţia metodelor de predare din Institutul de teoria şi istoria pedagogiei al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. îşi propun să analizeze în amănunt această temă. Un colectiv de cercetători ai acestei Academii a organizat, sub conducerea lui L. V. Zankov, studierea interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt.

Volumul pe care-l prezentăm oglindeşte rezultatele muncii desfăşurate de acest colectiv în anul 1952 şi este începutul unei serii de cercetări asupra acestei teme. Deşi lucrarea prezintă numai unele aspecte ale interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie, totuşi lectura ei ne convinge că va trebui să ne revizuim unele cunoştinţe de pedagogie cu privire la modul de a folosi intuiţia în învăţămînt, la organizarea experienţelor şi chiar la organizarea lecţiilor.

Prezentarea cîtorva idei din conţinutul bogat al acestei valoroase cărţi ne va înlesni aprecierea utilităţii ei pentru cadrele noastre didactice.

Cartea cuprinde trei articole asupra interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie şi două articole despre metodica muncii de cercetare a acestei teme.

Primul articol **Bazele metodicii de cercetare** este scris de L. V. Zankov şi prezintă felul în care s-a organizat munca de cercetare ştiinţifică în cadrul procesului de învăţămînt, asupra interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie. Autorul arată că la baza cercetării acestei teme stă teoria marxistă a trecerii dialectice de la senzaţie la gîndire. Pentru ca elevul să capete cunoştinţe temeinice despre proprietăţile obiectelor şi despre legăturile esenţiale şi necesare dintre fenomene, trebuie ca profesorul să-i prezinte diferite materiale intuitive. Dar pentru ca acestea să poată contribui la însuşirea cunoştinţelor, este necesar ca ele să fie îmbinate în mod just cu cuvîntul. Problema care trebuie rezolvată este: cum se poate face o îmbinare justă a cuvîntului profesorului cu mijloacele intuitive spre a se obţine cele mai bune rezultate în munca didactică. Metoda principală de studiu a acestei probleme a fost analiza lecţiilor pregătite şi organizate în acest scop. Lecţiile care au fost analizate fac parte din programa de învăţămînt a claselor I, a III-a şi a VII-a şi s-au ţinut la datele calendaristice planificate de învăţătorul clasei respective. Este deci vorba de studierea muncii didactice în condiţii normale şi concrete.

Pentru ca studiul interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie să se efectueze în cît mai bune condiţii, a fost necesar să se delimiteze unele aspecte ale temei. De aceea colectivul condus de L. V. Zankov, în cadrul primelor cercetări, şi-a îndreptat atenţia asupra îmbinării cuvîntului cu intuiţia numai în timpul desfăşurării unei etape din lecţie, comunicarea noului material de învăţămînt de către învăţător, lăsînd pentru cercetările viitoare studierea interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie în cadrul celorlalte etape ale lecţiei.

Lecţiile care urmau să fie analizate au fost pregătite cu ajutorul colectivului de cercetători şi au fost predate de învăţătorul clasei respective. Înainte de lecţie, cu un grup restrîns de elevi,

---

* Lucrare sub redacţia lui L. V. Zankov. Traducere din limba rusă, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1957, 243 pagini.

de nivel diferit, a avut loc o convorbire **preliminară**, spre a se vedea cantitatea și calitatea cunoștințelor pe care le au aceștia despre tema lecției ce urma să se expună. În timpul desfășurării lecției s-a urmărit minuțios atît modul cum folosește învățătorul explicațiile verbale și mijloacele intuitive, cît și atitudinea elevilor față de lecție, interesul lor deosebit în diferite părți ale lecției, siguranța răspunsurilor etc. După lecție, cu un grup de elevi, între care intrau și unii din cei supuși convorbirii preliminare, au avut loc convorbiri **individuale**, spre a se constata progresul făcut, temeinicia cunoștințelor însușite și lacunele din cunoștințele noi. Compararea rezultatelor convorbirii ulterioare lecției cu cele ale convorbirii preliminare, cît și cercetarea observațiilor făcute asupra comportării elevilor în timpul lecției, a dăt posibilitate colectivului de cercetători să stabilească eficacitatea procedeelor și metodelor folosite de învățător.

Practica didactică a stabilit încă de mult timp existența a două modalități tipice de îmbinare a mijloacelor verbale cu cele intuitive, în cadrul lecțiilor: în unele cazuri indicațiile verbale ale învățătorului au numai rolul de a orienta pe elevi să observe și să seziseze diferitele proprietăți ale obiectelor ce le sînt prezentate spre intuire, iar elevii dobîndesc cunoștințe noi pe baza materialului intuit; în alte cazuri, nu materialul intuitiv deține rolul principal în însușirea cunoștințelor, ci acestea sînt transmise de către învățător, iar materialul intuitiv are rolul numai de a concretiza și ilustra aceste cunoștințe. L. V. Zankov a îndrumat pe colaboratorii săi să urmărească folosirea acestor moduri de îmbinare a explicațiilor verbale cu intuițiile în cadrul lecțiilor, potrivit scopului urmărit de lecție, potrivit funcției pe care o au în diferitele etape ale lecției atît comunicarea verbală, cît și materialul intuitiv.

Pe baza acestor indicații de muncă metodică s-au desfășurat cercetările.

E. I. Fortunatova în articolul **Studiu asupra interacțiunii dintre cuvînt și intuiție la lecțiile de citire explicativă în clasa I,** expune rezultatele la care a ajuns pe baza analizei a două lecții. Temele lecțiilor (Păsările nemigratoare, Pisica, Coniferele și foioasele, Inundația în pădure și Dimineața într-o pădure de pini) urmărind scopuri deosebite, au dat posibilitate învățătorului clasei să folosească atît explicațiile verbale, cît și mijloacele intuitive în diferitele lor funcții. Astfel, unele lecții au avut ca scop de a crea elevilor imagini clare și diferențiate ale obiectelor pe baza observării lor, sub îndrumarea învățătorului; în alte lecții s-a urmărit formarea unor clase de noțiuni pe baza observării diferențiate și a comparării obiectelor; iar alte lecții și-au propus să creeze o nouă atitudine a elevilor față de obiectul observat (ex. tabloul „Dimineața într-o pădure de pini"). Articolul expune amănunțit cum a îmbinat învățătorul cuvîntul cu intuiția în fiecare din aceste cazuri.

Pentru a da elevilor cunoștințe trainice despre obiectele pe care le observă, învățătorul a folosit indicațiile verbale spre a orienta și îndruma percepția. În acest caz s-a urmărit o observare analitică a obiectului.

În cazul cînd s-a urmărit ca lecția să ducă la o generalizare, la însușirea unei noțiuni noi (de ex. noțiunea de „păsări nemigratoare") atunci indicațiile verbale ale învățătorului au îndrumat pe elevi să desprindă părțile caracteristice ale obiectelor observate. Aici învățătorul s-a bazat pe învățătura lui Pavlov despre importanța alternării excitanților pentru diferențierea lor. Dar, în aceste cazuri nu se schimbă numai funcția indicațiilor verbale date de învățător spre a observa materialul concret, ci se schimbă și funcția materialului intuitiv. În primul caz, pentru formarea unor reprezentări clare, a fost ales ca material concret un obiect bine reliefat, pasărea împăiată, care a fost studiat multilateral. În cazul al doilea, urmărindu-se realizarea unor reprezentări generalizate, s-au folosit ca material intuitiv desenele păsărilor studiate. În primul caz indicațiile învățătorului duceau la studierea obiectului însuși, în al doilea, copiii erau îndreptați spre stabilirea unor legături dintre animal și mediul înconjurător.

În unele lecții, caracterul îmbinării comunicărilor verbale ale învățătorului cu mijloacele intuitive se schimbă pe parcurs, în unele părți cuvîntul avînd rolul hotărîtor în transmiterea cunoștințelor, iar în altele intuiția, așa cum s-a întîmplat, în special, la lecția care urmărea crearea unei noi atitudini la elevi față de obiectul studiat. (Dimineața într-o pădure de pini).

Un alt articol este scris de M. V. Zvereva și se referă la **Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt la clasa a III-a.** Pe baza analizei lecțiilor: „Animalele domestice" (calul, vaca și cămila) și „Busola. Stabilirea punctelor cardinale cu ajutorul busolei", se ajunge la aceleași concluzii cu privire la îmbinarea explicațiilor verbale date de învățător cu mijloacele intuitive. La clasa a III-a, funcțiile pe care le au cuvîntul învățătorului și materialul intuitiv se schimbă în mod obișnuit chiar în decursul lecției: în unele părți cuvîntul învățătorului are funcția de a îndruma observațiile elevilor, iar materialul intuitiv servește ca bază pentru dobîndirea de cunoștințe noi; în alte părți ale aceleiași lecții, cuvîntul învățătorului are funcția de comunicare de noi cunoștințe, iar materialul intuitiv servește pentru ilustrarea ideilor comunicate. Pe de altă parte fiecare din aceste funcții se realizează prin procedee diferite. Indicațiile verbale ale învățătorului au fost făcute la nivelul corespunzător clasei a III-a, atît prin forma, cît și prin conținutul lor.

Articolul **Studiu asupra interacțiunii dintre cuvînt și intuiție în cadrul prezentării de către profesor a obiectelor și proceselor la lecțiile de chimie** este scris de D. M. Kiriușkin. Autorul arată că în metodicile de predare a fizicii și chimiei se fac unele recomandări eronate cu privire la modul de îmbinare a explicației verbale cu materialul intuitiv. Astfel unele metodici recomandă ca experiențele să fie prezentate elevilor înainte de explicația verbală, alte metodici susțin ca experiența să nu fie prezentată nici înainte, nici după explicație, ci concomitent cu ea. Pe baza analizei a zece lecții de chimie predate la clasa a VII-a elementară („Proprietățile fizice ale acidului sulfuric", „Proprietățile chimice ale acidului clorhidric", „Flacăra", „Proprietățile generale ale acizilor", „Oxizii bazici și oxizii acizi"), autorul arată că, în funcție de scopul lecției și de natura materialului intuitiv, s-au folosit, cu deosebit succes mai multe forme de îmbinare a cuvîntului cu materialul intuitiv, uneori chiar în cadrul aceleiași lecții. Autorul dă indicații utile cu privire la folosirea cuvîntului de către profesor pentru a reactiva urmele vechi rămase în scoarța cerebrală a copiilor în urma acțiunii mijloacelor intuitive folosite anterior la lecții. În acest caz, cuvîntul profesorului nu numai că a reactivat vechile asociații, dar le-a și restructurat pentru a ajuta la perceperea mai completă a noului material intuitiv.

Cartea se termină cu un alt articol al lui L. V. Zankov **Despre sarcinile cercetărilor viitoare.** Pentru cercetarea mai adîncă a interacțiunii dintre cuvînt și intuiție, autorul își propune ca în viitor să studieze experiența cadrelor didactice fruntașe, care au obținut rezultate frumoase în munca la clasă, și astfel să descopere care sînt cele mai eficiente metode de îmbinare a indicațiilor verbale cu materialul intuit. Cercetările viitoare se vor extinde; ele se vor efectua nu numai asupra învățămîntului elementar, ci și asupra învățămîntului mediu și superior; nu numai asupra etapei comunicării cunoștințelor noi, ci și asupra celorlalte momente ale lecției; nu numai asupra științelor naturii, ci și asupra celorlalte științe, care folosesc intuiția și chiar asupra muncii în cercurile școlare. Aceste cercetări vor ajuta la elucidarea unora dintre problemele cardinale ale pedagogiei: conținutul programelor, alcătuirea manualelor școlare, elaborarea metodicilor de predare a științelor. Ele vor servi ca fundament științific „pentru căutarea unor noi metode și procedee de predare, precum și pentru perfecționarea celor folosite în practică" (pag. 232).

Lucrarea „Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt" de sub redacția lui L. V. Zankov este un model de cercetare științifică. Ea prezintă nu numai un material experimental bogat, variat și interesant, dar și o interpretare științifică a acestuia, în lumina învățăturii lui Pavlov. Autorii se dovedesc extrem de prudenți și nu se grăbesc să generalizeze, chiar cînd ipotezele pe care le emit sînt susținute de multe fapte observate. Studierea acestei lucrări poate da multe sugestii de muncă metodică învățătorilor și profesorilor noștri, pentru folosirea corectă a materialului intuitiv, pentru îmbinarea justă a cuvîntului cu intuiția. Ea dă indicații utile și asupra unor probleme pe care le tratează numai în mod secundar, dar care sînt deosebit de acute pentru practica pedagogică de zi cu zi. Știm că devenise anecdotică divergența dintre profesorii de pedagogie cu privire la momentul folosirii materialului intuitiv, sau cu privire la numărul

exemplelor intuitive pe baza cărora se poate trece la generalizare. În unele metodici mai vechi se spunea că lecția trebuie să fie „saturată" de intuiție sau se afirma dogmatic necesitatea demonstrării complexe pe baza a 4—5 cazuri intuitive spre a se ajunge, de exemplu, la generalizarea 2 + 1 = 3. Această problemă a limitării raționale a volumului de mijloace intuitive își găsește dezlegarea corectă în lucrarea pe care o prezentăm, fiind privită nu izolat, ci în dependență de funcțiile pe care le îndeplinește materialul intuitiv în lecție. Lucrarea ridică și rezolvă nu numai interesante probleme de pedagogie teoretică, dar orientează și activitatea practică a cadrelor noastre didactice și dă sugestii utile în munca pentru obținerea unor rezultate bune la clasă.

Prof. *V. ȚÎRCOVNICU*
Oravița

NOUTĂȚI DIN PRESA PEDAGOGICĂ SOVIETICĂ PE 1958

Avem în față primele numere pe anul 1958 ale revistelor „Sovetskaia Pedagoghika", „Semia i școla" („Familia și școala") și „Politehniceskoe obucenie" („Învățămîntul politehnic").

Lectura materialelor din aceste publicații sovietice amintite mai sus, prilejuește încă o dată cititorului cunoașterea problemelor — pe cît de numeroase și variate, pe atît de interesante — ce frămîntă opinia publică pedagogică, școala și familia sovietică.

În anul 1958 — se spune în introducerea la planul tematic al revistei „Sovetskaia Pedagoghika" — revista va continua să studieze și să rezolve problemele teoriei și practicii educării comuniste a tinerei generații în lumina hotărîrilor istorice ale celui de-al XX-lea Congres al P.C.U.S., contribuind la apropierea școlii și teoriei pedagogice de viață, de practica construcției comuniste.

La rubrica „Teoria și practica pedagogică", revista publică cîteva articole privitoare la unele probleme importante ca: formarea colectivului de elevi în școala medie de la sate, întrecerea socialistă — metodă eficace de educare a colectivului de copii, educația estetică în școlile-internat etc.

Psihologia sovietică de-a lungul a patruzeci de ani, problemele învățămîntului public la Congresul de la Lausanne al Internaționalei I-a etc., constituie obiectul preocupărilor unor interesante articole în cadrul rubricii „Istoria pedagogiei".

La „Discuții" N. A. Konstantinov și F. F. Korolev semnează două articole cu privire la periodizarea istoriei școlii și pedagogiei sovietice.

Deosebit de interesantă este, desigur, vestea apariției în viitorul apropiat a „Dicționarului pedagogic", prima lucrare sovietică de acest gen, sub îngrijirea Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. — eveniment căruia revista îi consacră un articol semnat de I. M. Kantor.

După cum arată autorul articolului, „Dicționarul pedagogic" va explica noțiuni legate de bazele pedagogiei sovietice, de didactică, de metodică, de predarea metodelor de învățămînt, de educație intelectuală, fizică, morală, estetică, în familie, pedagogie preșcolară, psihologie pedagogică, defectologie, organizare a învățămîntului public, istorie a pedagogiei în U.R.S.S. și peste hotare și se va adresa pedagogilor, lucrătorilor din învățămînt, părinților, intelectualilor. Pe lîngă faptul că va ajuta cititorii în studierea teoriei pedagogice, în ridicarea calificării pedagogice și în activitatea practică, „Dicționarul pedagogic", va contribui, fără îndoială, la precizarea terminologiei pedagogice.

„Politehniceskoe obucenie", revistă pedagogică lunară a Ministerului Învățămîntului al R.S.F.S.R., publică în nr. 1 pe anul 1958 numeroase materiale însoțite de desene, scheme, diagrame etc., oglindind realizările obținute în domeniul învățămîntului politehnic.

Astfel, la rubrica „Bazele învățămîntului politehnic", M. I. Smirnov semnează articolul „Elemente ale învățămîntului politehnic în practica pedagogică a lui A. S. Makarenko".

În cadrul rubricii „În ajutorul profesorului" sînt publicate multe materiale cuprinzînd numeroase date concrete privitoare la teme ca: metodica studierii automobilului în clasa a X-a, cinematograful și învățămîntul politehnic, cerințele igienice în vederea organizării lucrărilor elevilor claselor V—VII în atelierele de tîmplărie. Se dau apoi explicații amănunțite și scheme îngrijit

executate cu privire la tema „Curentul trifazic".

Alte materiale se referă la utilarea atelierelor școlii, a serei și la contribuția adusă de elevi în această privință.

Dată fiind, pe de o parte, lipsa de profesori de desen calificați, iar pe de altă parte, importanța crescîndă a desenului pentru realizarea învățămîntului politehnic, Ministerul Învățămîntului al U.R.S.S. a luat hotărîrea de a pregăti la facultățile de fizico-matematici ale institutelor pedagogice, profesori care să aibă ca specialitate secundară desenul. În legătură cu această importantă problemă, I. P. Glinskaia, semnează un interesant articol în cadrul discuției în jurul acestei hotărîri.

Numărul 2 al aceleiași reviste pe anul curent, contribuie, într-o însemnată măsură, la îmbogățirea tematicii în general permanente a revistei, tematică organic legată de sarcinile generale ale statului sovietic.

În cadrul rubricii: „Bazele învățămîntului politehnic", N. V. Golubeva semnează articolul „N. K. Krupskaia în lupta pentru școala politehnică".

Experiența studierii bazelor industriale, munca în atelierele școlare din școlile de la sate, elemente ale învățămîntului politehnic la lecțiile de botanică, organizarea taberelor comsomoliste și pionierești de producție — iată unele teme ce constituie obiectul unor interesante materiale publicate în cadrul rubricii „Experiența școlii".

Însoțite, de asemenea, de numeroase desene, schițe, scheme etc., celelalte materiale tratează despre o serie de probleme nu mai puțin importante ca: organizarea unui cabinet de electrotehnică, studierea mașinilor la lecțiile în care se predau bazele producției etc.

Ambele numere din „Politehniceskoe obucenie" conțin o nouă rubrică — la sfîrșitul revistei — privitoare la datele remarcabile ale marilor descoperiri tehnice în Uniunea Sovietică și peste hotare — ceea ce face să crească interesul pentru lectura revistei.

Deosebit de instructive și interesante sînt materialele publicate în numerele 1 și 2 ale revistei „Semia i școla" („Familia și școala").

Ce poate face familia pentru a lupta împotriva fumatului, obicei care se întîlnește uneori la copii care abia au împlinit 9—10 ani. Cum trebuie să discute părinții cu copiii lor atunci cînd aceștia din urmă greșesc? — Iată numai cîteva din problemele care fac obiectul unor articole publicate în numărul 1 al revistei.

Numărul 2 al revistei abordează într-unul din materialele publicate, problema atît de importantă a „grupei de zi prelungite" — formă eficace de ajutorare a elevilor în munca independentă a acestora. Unde și cînd se organizează această formă de activitate? Care copii participă la aceasta, cum și cine desfășoară această muncă? Cum contribuie părinții la stabilirea și asigurarea regimului de muncă al „grupei de zi prelungite" și ce rezultate s-au obținut deja în această direcție? Iată cîteva din întrebările la care răspunde — într-o măsură însemnată — unul din articole, semnat de I. Zlotnik.

„Învățați copiii să danseze" se intitulează articolul semnat de V. Svetinskaia în nr. 2 al revistei, articol ce se adresează părinților, arătînd ce pot face aceștia pentru a îndruma una dintre marile bucurii, plăceri ale copiilor lor — jocul și dansul.

Nu mai puțin atrăgătoare și interesante sînt articolele: „Ce nume să dăm copilului?" (se adresează în special tinerilor căsătoriți), „Gaidar pentru părinți" ș. a. în care pe un ton cald, apropiat, lipsit de intenția de a da rețete și folosind numeroase exemple și fapte convingătoare, cititorii află lucruri noi sau își verifică păreri și convingeri proprii.

Iată numai cîteva și, poate, nu cele mai semnificative dintre faptele oglindite într-un sector din presa pedagogică sovietică la începutul acestui an.

I. B.

BULETINUL DE DOCUMENTARE PEDAGOGICĂ DIN R. P. F. IUGOSLAVIA Nr. 6/1957

Sub îngrijirea Institutului Federal pentru studierea problemelor de școală și învățămînt din R. P. F. Jugoslavia, apare la Belgrad un buletin de documentare pedagogică (Prosvetna documentacijo — Bilten Soveznog zavoda za proucovanje skolsisih i prosvetnih pitanja), organ util de informare pentru

toţi acei care doresc să cunoască lupta popoarelor jugoslave pentru un învăţămînt democratic, pentru o şcoală legată de realităţile şi idealurile vieţii sociale în drum spre socialism, precum şi unele aspecte ale mişcării pedagogice de peste hotare. Cuprinsul Buletinului nr. 6/1957 oglindeşte însemnătatea deosebită pe care o prezintă problemele de interes actual, arzător, ale şcolii şi pedagogiei iugoslave.

Pentru a avea o idee de ansamblu asupra lor, vom semnala pe cele mai esenţiale.

În rubrica dedicată evenimentelor mai importante din viaţa şcolară şi de învăţămînt, buletinul ne informează, printre altele, despre stadiul lucrărilor Comisiei pentru reforma învăţămîntului a Skupscinei Federative Jugoslave. Proiectul de propuneri despre sistemul de instruire şi educaţie în R.P.F. Jugoslavia a fost supus Skupscinei Federative. În anexele proiectului sînt arătate propunerile asupra diferitelor etape şi tipuri de şcoală pe care Comisia pentru reforma învăţămîntului le-a acceptat în decursul activităţii sale şi anume: educaţia preşcolară, şcoala obligatorie de 8 ani, liceul, şcoli profesionale, şcoli speciale, instruirea şi pregătirea cadrelor didactice şi educaţia adulţilor. Sarcina pregătirii documentării propunerilor precum şi a documentării în legătură cu baza materială a şcolii a revenit Institutului Federal pentru studierea problemelor de şcoală şi învăţămînt.

Din propunerile Comisiei se desprind problemele importante care stau în faţa şcolii din R.P.F. Jugoslavia în etapa actuală, ca de exemplu trecerea la învăţămîntul obligatoriu de 8 ani, fapt care marchează progresul realizat de şcoala jugoslavă în ultimul timp.

Rubrica ce se ocupă de consfătuirile şi concluziile în legătură cu problemele de învăţămînt ale republicilor federative tratează despre lucrările de elaborare ale unor planuri de învăţămînt şi programe şcolare pentru şcolile de 8 ani, pentru şcolile cu caracter practic (ceramică, prelucrarea lemnului, topitorie etc.) şi pentru şcolile medii profesionale din R. P. Serbia, despre dezbaterile proiectului pentru introducerea treptată a şcolii unice de 8 ani în R. P. Croaţia etc.

În cadrul lucrărilor pentru reforma învăţămîntului un loc important l-au ocupat consfătuirile în legătură cu problemele de învăţămînt ale minorităţilor naţionale din R. P. F. Jugoslavia. Dintre problemele ridicate la discuţii semnalăm cerinţele orientării general-jugoslave a programelor de învăţămînt pentru şcolile minorităţilor şi a limbii materne ca limbă de predare în şcolile de gradul I, atitudinea faţă de valorile şi moştenirea culturală a naţionalităţilor conlocuitoare; problema specificului în şcolile naţionalităţilor conlocuitoare.

S-a mai discutat şi predarea istoriei şi istoriei literaturii după sistemul sincronic, în care îşi va găsi loc şi istoria naţională a minorităţii respective.

Interesante sînt, de asemenea, problemele cuprinse în buletin privind conducerea obştească a şcolilor şi educaţia adulţilor.

Cîteva note scurte informează pe cititori despre evenimentele pedagogice cele mai importante de peste hotare (Congresul muncitorilor din învăţămînt în R. P. Polonă) sau alte probleme.

Dintre acestea atrag atenţia mai ales datele statistice privind componenţa socială a studenţilor din Franţa, pe care le reproducem:

„După ultimele date statistice din anul şcolar 1955—1956, mai mult de 2/5 din studenţi (43%) provin din familii de funcţionari, în timp ce din familiile de muncitori industriali — care reprezintă 30% din populaţie — provin 3,5% studenţi. Din familiile de ţărani provin 6% dintre studenţi, din care numai 0.8% din familiile de muncitori agricoli". (L'Education nationale, din 2.V.1957).

Rubrica bibliografie publică şi comentează pe scurt noile lucrări sau publicaţii pedagogice apărute între timp.

Bine prezentat, buletinul reflectă preocuparea colectivului de redacţie de a da o informare cît mai completă şi atractivă cititorilor.

Al. F.

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

ДУМИТРУ САЛАДЕ : Воспитательная работа учителя на уроке 1
АДОЛЬФ ХАЙМОВИЧ : В связи с вопросом модернизации программ по математике 15
А. КОСЬМА : Перевоспитательные колонии и педагогическое наследство А. С. Макаренко 26
ИЛИЕ ПОПЕСКУ-ТЕЮШАН : Язык учебников в первой половине XIX-го столетия 34

ЗАРУБЕЖОМ

И. БЕРКА : Обсуждения в советской печати о подготовке учителей 50
А. ГОСПОДИНОВ : Усовершенствование общего образования в Народной Республике Болгария 52
БАТ УЛЗЮ1 : Государственный педагогический институа Монгольской Народной Республики 55
* * * *Материалы зарубежной педагогической печати* 56

ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ : Возможно ли устранить перегрузку учащихся? . . . 58
Т. МУРЕШ : Перегрузка учащихся в обсуждение печати по специальности . 65
Г. ДАН : Некоторые важные вопросы психологии и педагогики в обсуждение специалистов Института Педагогических Наук 67
С. ПРЕДОЮ : Важное совещание классных руководителей 69
ФЛ. ПОПЕСКУ : Работа класных руководителей района Снагов 70

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А. МАХЛЕР : Хорошее начало в оказание помощи пионерской организаци . 72
В. ЦЭРКОВНИКУ : Взаимодействие между словом и наглядностью в процесе обучения 75
И. Б. : Новости из педагогической советской печати 78
АЛ. Ф. : Бюлетень педагогической документации Народной Федеративной Республики Югославия 79

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

Dumitru Salade: L'activité éducative du professeur, durant la leçon 1
Adolf Haimovici: Comment moderniser les programmes de mathématiques . . . 15
A. Cosma: Les colonies de rééducation et l'heritage pédagogique de A. S. Makarenko 26
Ilie Popesco-Teiuşan: La langue des manuels didactiques dans la première moitié du XIX-ème siècle 34

DE L'ÉTRANGER

I. Berca: Discutions dans la presse soviétique concernant la préparation des enseignants 50
A. Gospodinov: Amélioration apportées à l'enseignement de culture générale dans la République Populaire de Bulgarie 52
Bat Ulzüt: L'institut pédagogique d'état de la R. P. Mongole 55
* * * En feuilletant la presse pédagogique étrangère 56

DISCUTIONS — CHRONIQUE

Anghel Manolache: Peut-on éviter le surchargement des élèves? 58
T. Mureş: Le surchargement des élèves mis en discution dans la presse de specialité 65
G. Dan: Quelques problèmes importants de psychologie et de pédagogie, discutés par les spécialistes de l'Institut des sciences pédagogiques 67
S. Predoiu: Une importante confèrence des professeurs dirigeants 69
Fl. Popesco: L'activité des professeurs dirigeants du district de Snagov 70

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

A. Mahler: Un hereux début à l'appui de l'organisation des pioniers 72
V. Ţîrcovnicu : Interaction entre la parole et l'intuition dans le process de l'enseignement 75
I. B. : Nouvelles de la presse pédagogique soviétique 78
Al. F. : Le Bulletin de documentation pédagogique de la R. P. F. Yougoslave . . 79

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin

Lei 3.

I 3888 Bibl. Centrala

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBL. CENTRALĂ
SIBIU

ANUL VII 4 APRILIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1944
1990
1 1 IUL. 2014
97
- IUI 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 4. *aprilie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

* * * Karl Marx despre „Educaţia viitorului" 1
Ion Berca: Organizarea repetării în formarea concentrică a noţiunilor gramaticale 6
Iosif Oanţă: Folosirea legendelor istorice în educarea patriotismului la elevii de clasa a II-a 15
Mihai Roşianu: Activitatea pedagogică a lui C. Dimitrescu-Iaşi 20

DE PESTE HOTARE

Al. Cornea: Practica în producţie a elevilor din şcolile sovietice 33
C. Şorik: Pedagogii de peste hotare ne vizitează ţara 38
* * * Note 41

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Stela Popescu: Pregătirea încheierii cu succes a anului şcolar 42
I. Hirschsohn: Cum îndrumăm elevii în vederea citirii şi executării desenelor tehnice. 47
M. Munteanu: Cum am pregătit lecţiile de recapitulare la literatură şi lectură literară 57
Codreanu Rodica: Unele aspecte ale supraîncărcării în predarea istoriei la clasa a VIII-a 58
* * * Concluzii la discuţiile desfăşurate în „Revista de pedagogie" cu privire la proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei R.P.R. 61
Iosif Antohi: Manifestări festive în R.P.R. cu ocazia comemorării lui I. A. Komensky 62
I. Vega: La aniversarea bimileniului Ovidiu 72

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Maria Gabrea: Definiţiile în manualele de gramatică pentru clasele I—VII 74
I. I. G.: „L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX-e siècle . . . 78
* * * Din literatura pedagogică de peste hotare 80

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

MEMBRII:
Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BIRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRAGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

13888

STUDII ŞI CERCETĂRI

KARL MARX DESPRE „EDUCAŢIA VIITORULUI"

În acest an se împlinesc 140 ani de la naşterea şi 75 ani de la moartea genialului întemeietor al comunismului ştiinţific, marele dascăl al proletariatului, Karl Marx. Sprijinindu-se pe fundamentul trainic al întregii moşteniri culturale a omenirii, Marx a creat materialismul dialectic şi materialismul istoric, concepţia revoluţionară despre lume şi societate. În cuvîntarea rostită la mormîntul lui Marx, acum 75 de ani, marele său prieten, Friedrich Engels, spunea: „În fiecare domeniu pe care îl cerceta — şi aceste domenii n-au fost puţine şi nici unul n-a fost superficial cercetat — Marx a făcut descoperiri de sine stătătoare."[1] Printre aceste domenii trebuie considerat şi cel al educaţiei. Marx a fost criticul cel mai înverşunat al educaţiei contemporane lui şi fondatorul principiilor educaţiei comuniste.

Mulţi pedagogi generoşi au visat, de-a lungul vremurilor, educaţia viitorului. Ei elaborau planuri fanteziste, subordonate unor idealuri absolute, rupte de realitate. Aceste planuri rămîneau de obicei pe hîrtie, iar atunci cînd se încerca totuşi traducerea lor în viaţă, ele aveau soarta falansterelor furieriste.

Respingînd normele subiective, Karl Marx a scos pedagogia din imperiul arbitrariului şi a introdus-o în imperiul necesităţii. La lumina concepţiei materialist dialectice s-a putut distinge ce este adevăr obiectiv şi ce este frazeologie idealistă în pedagogie. Pedagogia a căpătat astfel posibilitatea transformării ei în ştiinţă, intrînd într-o etapă calitativ nouă a dezvoltării sale.

Marx a privit educaţia ca pe un fenomen obiectiv care apare în procesul vieţii sociale şi se supune legilor vieţii sociale. În „Capitalul" ni se oferă o caracterizare precisă a principalei sarcini sociale a educaţiei: pregătirea tinerei generaţii în vederea activităţii productive. „Pentru a modifica natura generală umană în aşa mod încît ea să dobîndească îndemînare şi iscusinţă într-o anumită ramură de muncă şi să devină forţă de muncă dezvoltată şi specifică, este nevoie de o anumită formare sau educaţie...[2] Cu precizia unei definiţii, formularea lui Marx ne ajută să înţelegem funcţia datorită căreia educaţia este indispensabilă oricărei societăţi. Întrucît societatea omenească nu poate exista fără muncă, ea nu poate exista nici fără educaţie.

Dar raportul educaţiei cu munca nu se reduce la atît. Educaţia transmite deprinderile de muncă, dar munca este în acelaşi timp un

[1] Amintiri despre Marx, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1956, pag. 6.
[2] K. Marx, „Capitalul", Bucureşti, 1948, Edit. P.M.R., vol. I, pag. 180.

1960

factor educativ de cea mai mare valoare. Prin muncă omul se dezvoltă sub toate aspectele. Marx a explicat felul în care omul, acționînd asupra naturii exterioare, își modifică, în acest proces, propria sa natură, dezvoltînd posibilitățile ascunse în ea.

Funcția societății, educația a fost totdeauna, în mod firesc, în dependență de dezvoltarea relațiilor sociale. Spulberînd teoriile pedagogice metafizice despre o educație invariabilă, călăuzită veșnic de aceleași principii, Marx a arătat că în societatea de clasă educația capătă, în mod necesar, un caracter de clasă. Combătîndu-i pe ideologii burgheziei, care contestau caracterul de clasă al educației, el scria, împreună cu Engels, în „Manifestul Partidului Comunist": „Comuniștii n-au inventat influența societății asupra educației; ei îi schimbă doar caracterul, smulgînd educația de sub influența clasei stăpînitoare". [3]

Operele lui Marx cuprind o amănunțită analiză științifică, pe baza unui uriaș material faptic, a caracterului de clasă al educației din țările capitaliste din acel timp. Din această analiză rezultă felul în care contradicțiile proprii capitalismului se oglindesc și în domeniul educației. Pe de o parte, dezvoltarea industriei cere cadre calificate, posedînd o anumită pregătire științifică; pe de altă parte, capitaliștii se tem să-i înarmeze pe muncitori cu cunoștințe științifice care ar putea fi folosite împotriva regimului capitalist. Puținele cunoștințe pe care capitaliștii sînt siliți să le dea muncitorilor, ei caută să le facă inofensive, împletindu-le cu morala burgheză și cu ideologia religioasă. Marx a arătat că numai victoria revoluției proletare va crea posibilitatea răspîndirii largi a cunoștințelor științifice în masele populare.

Lupta împotriva regimului capitalist cere proletariatului o anumită pregătire fizică și spirituală. „... Partea cea mai cultă a clasei muncitoare își dă pe deplin seama că viitorul clasei sale, deci al omenirii, depinde în întregime de educația noii generații muncitorești." [4]

Dintre legiuirile pe care proletariatul le-a smuls burgheziei, o mare importanță are, după părerea lui Marx, cea cu privire la obligativitatea unei instrucții elementare pentru copiii cuprinși în cîmpul muncii. Cu tot caracterul lor limitat și cu toate că au fost aplicate parțial și injust, prevederile cu privire la învățămînt ale legii industriale engleze din 1834 au meritul de a fi dovedit cum se poate îmbina cu succes munca manuală cu învățămîntul și gimnastica. Marx citează următoarea observație dintr-un raport făcut de un inspector de fabrică: „Sistemul unei jumătăți de zi de muncă și al unei jumătăți de zi de școală face ca fiecare din aceste îndeletniciri să fie o recreație față de cealaltă și este deci cu mult mai potrivit pentru copil decît durata neîntreruptă a uneia din ele." [5]

În această îmbinare a muncii cu învățămîntul și gimnastica vede Marx *germenele educației viitorului*. El citează cu admirație mai multe

[3] K. Marx și Fr. Engels, Opere alese, vol. I, ed. a II-a, București, E.S.P.L.P. 1955, pag. 29.
[4] K. Marx și Fr. Engels despre sindicate, Edit. C.G.M., București, 1947, pag. 150.
[5] K. Marx, „Capitalul", vol. I, Edit. P.M.R., 1948, pag. 440.

fragmente din opera pedagogului englez John Bellers care, încă de la sfîrșitul secolului al XVII-lea, a înțeles necesitatea unei educații care să îmbine munca fizică cu cea intelectuală. De asemenea, Marx a apreciat contribuția adusă în această privință de Robert Owen. „După cum se poate urmări în mod amănunțit la Robert Owen, *sistemul de fabrică* a dat naștere germenului unei *educații a viitorului,* care va combina, pentru *toți* copiii trecuți de o anumită vîrstă, *munca productivă* cu *învățămîntul* și cu *gimnastica,* nu numai ca metodă pentru mărirea producției sociale, ci ca singură metodă pentru formarea unor oameni dezvoltați în toate direcțiile". [6]

Necesitatea acestei educații a viitorului decurge din legile inevitabile ale dezvoltării sociale. Marx arată că „multilateralitatea cît mai completă a muncitorului" este „o lege socială generală a producției". [7] Educația viitorului nu poate fi decît o educație multilaterală. Marea industrie are nevoie de oameni cu un orizont științific și tehnic, capabili să se adapteze repede la noile perfecționări tehnice și, în caz de nevoie, să treacă la noile ramuri de producție care apar neîncetat. Pentru a se pregăti astfel de oameni este nevoie de o instrucție care să asigure tinerei generații însușirea principiilor generale ale tuturor proceselor de producție și în același timp însușirea deprinderilor de a mînui cele mai simple unelte din toate ramurile producției. În acest fel, Marx a formulat principiul învățămîntului politehnic — care constituie o contribuție pedagogică din cele mai valoroase.

Dar o largă și cuprinzătoare instrucție politehnică nu este posibilă în condițiile societății capitaliste. Capitalismul nu este interesat ca muncitorii să fie stăpînii procesului de producție, ci, dimpotrivă, să le îngusteze orizontul tehnic, făcînd din ei anexe ale mașinii. Numai în societatea socialistă se poate realiza „necesitatea de a înlocui monstruozitatea unei populații muncitorești disponibile, nenorocite și ținute în rezervă pentru nevoile de exploatare schimbătoare a capitalismului, cu disponibilitatea absolută a omului pentru nevoile schimbătoare ale muncii; de a înlocui individul parțial, simplu purtător al unei funcții sociale de detaliu, cu individul dezvoltat în toate privințele, pentru care diferitele funcțiuni sociale sînt feluri de activitate care își iau locul una alteia". [8]

Marx nu se îndoia că se va ajunge la învățămîntul politehnic, cum nu se îndoia de victoria socialismului. „...Nu încape nici o îndoială — scria el — că inevitabila cucerire a puterii de către clasa muncitoare va cuceri și învățămîntului tehnologic, teoretic și practic, locul ce i se cuvine în școlile muncitorești". [9] Avem aci un exemplu de prevedere științifică, pe baza cunoașterii legilor obiective ale dezvoltării sociale.

În lucrările întemeietorului socialismului științific găsim indicații cu privire la toate laturile educației viitorului. El prevedea că, prin instau-

[6] K. Marx, „Capitalul", vol. I, Edit. P.M.R., pag. 440.
[7] Idem, pag. 444.
[8] Idem, pag. 440.
[9] Idem, pag. 444.

rarea dictaturii proletariatului, se vor crea condiții pentru asigurarea dezvoltării fizice normale a tuturor copiilor și pentru însușirea de către toți copiii a comorilor științei și artei. Pe urcușul abrupt spre culmile științei va trebui să se cațere fiecare tînăr. Ca mare om de știință, Marx arată că fiecare trebuie să-și pună cunoștințele în slujba omenirii. El cerea ca studierea științelor să fie legată de lupta împotriva prejudecăților religioase, de formarea unei concepții științifice despre lume. Pentru aceasta cunoștințele trebuie studiate în strînsă legătură între ele. Merită subliniată și importanța pe care Marx a acordat-o deprinderilor de muncă intelectuală organizată și studierii limbilor moderne. Într-o prefață la „Manifestul Partidului Comunist", scrisă în 1890, Engels arăta că „pentru victoria finală a principiilor enunțate în Manifest, Marx se bizuia exclusiv pe dezvoltarea intelectuală a clasei muncitoare".[10]

În ce privește educația morală, Marx a dezvăluit rădăcinile de clasă ale moralei burgheze decăzute și a arătat că proletariatul își creează o nouă morală caracterizată prin minunate trăsături ca: solidaritatea în luptă, spiritul de sacrificiu față de cauza comună, disciplina proletară. El prevedea că cetățenii statului proletar vor fi educați în spiritul patriotismului și internaționalismului proletar, al umanismului socialist, al respectului față de muncă, al unor raporturi între sexe bazate pe respect reciproc.

Trasînd jaloanele educației viitorului, Marx a arătat în același timp care este drumul spre realizarea acestei educații. În această privință este foarte concludentă cea de-a treia teză a lui Marx asupra lui Feuerbach, în care, după ce combate teoria conform căreia împrejurările sociale s-ar modifica prin educație, arată că nu putem concepe coincidența dintre modificarea împrejurărilor și aceea a activității omenești decît prin *practică revoluționară*. Lupta revoluționară — cu uriașa ei influență educativă— este drumul spre schimbarea relațiilor sociale și, în acest fel, spre educația comunistă. Marx a prevăzut că în societatea în care va fi înlăturată exploatarea și care va fi interesată în dezvoltarea multilaterală a oamenilor, rolul conducător în formarea oamenilor dezvoltați multilateral îl va juca educația. În „Manifestul Partidului Comunist", Marx și Engels au arătat care vor fi primele măsuri pe care le va lua proletariatul imediat după cucerirea puterii: învățămînt public gratuit, pentru toți copiii, îmbinarea instrucției cu producția materială etc.

Prima încercare de aplicare a principiilor marxiste cu privire la „educația viitorului" s-a făcut în timpul Comunei din Paris. Comunarzii au proclamat învățămîntul gratuit, laic și multilateral. Ei urmăreau să facă din știință un bun al tuturor. Dacă ar fi învins, Comuna „ar fi înlocuit idiotizarea prin popi cu luminarea prin învățători"[11] — scria Marx. Dar capitaliștii au înecat Comuna în sînge.

---

[10] K. Marx și Fr. Engels, Opere alese, vol. I, ediția a II-a, București, E.S.P.L.P., 1955, pag. 7.

[11] Idem, pag. 556.

Continuatorul operei lui Karl Marx a fost V. I. Lenin, care a dezvoltat învățătura marxistă în epoca imperialismului și a revoluțiilor proletare.

În țara noastră, marxismul a început să se răspîndească în ultimul sfert al secolului trecut. Publicațiile cercurilor socialiste și în special „Contemporanul", inspirate de învățătura lui Marx, au demascat caracterul de clasă al învățămîntului burghezo-moșieresc, au atras atenția asupra dogmatismului, teoriei și abaterilor de la linia științei întîlnite în școala din acel timp, au condamnat morala corupției și destrăbălării și au militat pentru educarea unor oameni culți, lipsiți de prejudecăți, care să se ridice împotriva rînduielilor burgheze.

Inspirate de învățătura marxist-leninistă, partidele comuniste și muncitorești, în frunte cu gloriosul Partid Comunist al Uniunii Sovietice, au condus clasa muncitoare în lupta pentru sfărîmarea cătușelor capitalismului. Mai mult de o treime din populația globului își construiește astăzi o viață liberă.

În domeniul pedagogiei, ca și în celelalte domenii, previziunile lui Marx își dovedesc viabilitatea. Viitorul fericit pe care Marx îl dorea copiilor, astăzi devine realitate. În țara noastră, ca și în celelalte țări ale lagărului socialist, copiii primesc o educație fizică menită să le asigure forța și sănătatea și o educație intelectuală în spirit științific și antidogmatic, sînt crescuți în spiritul dragostei pentru patria lor și pentru oamenii muncii din lumea întreagă, își dezvoltă aptitudinile creatoare. Pășim treptat spre realizarea învățămîntului politehnic, la nivelul înalt al științei și tehnicii contemporane. Educația pe care o preconiza Marx, numind-o „a viitorului", devine astăzi a prezentului.

ORGANIZAREA REPETĂRII ÎN FORMAREA CONCENTRICĂ A NOȚIUNILOR GRAMATICALE[1]

Conf. univ. *ION BERCA*
Universitatea „C. I. Parhon"

Organizarea repetării impune necesitatea luării în considerare a particularităților orînduirii materiei în programă și în manualele școlare. Așa de pildă, materia de gramatică în clasele I-IV este orînduită pe baza principiului concentric.

Noțiunile de gramatică nu se formează deodată în mintea elevilor. Procesul formării lor este un proces complex, care trece printr-o serie de etape pe măsură ce cunoștințele elevilor despre faptele și fenomenele de limbă, cuprinse în noțiunile respective, se lărgesc și se precizează.

Ținîndu-se seama de caracterul abstract al noțiunilor de gramatică și de particularitățile de vîrstă ale elevilor școlii elementare, de posibilitățile lor de asimilare, noțiunile gramaticale se predau pe baza unui riguros sistem concentric.

În legătură cu aceasta trebuie să facem însă următoarea observație: unii pedagogi, străduindu-se să realizeze și la gramatică regruparea materiei în altă ordine decît cea dată în manuale, se abat în bună măsură de la orînduirea concentrică a repetării. În anii 1956 și 1957 am studiat cca 400 planificări calendaristice ale repetării materiei de gramatică la clasa a IV-a a școlilor din Capitală.

În marea lor majoritate, în ele se prevedea, în perioada repetării finale de an, analiza gramaticală.

Este evident faptul că repetarea materiei pe bază de analiză gramaticală completă prezintă o deosebită valoare în realizarea procesului de asimilare într-un tot unitar a cunoștințelor de gramatică de către elevi. Dar pentru ca analiza gramaticală completă să poată îndeplini o astfel de funcțiune e necesar ca elevii să stăpînească cunoștințele de gramatică, să-și fi însușit noțiunile gramaticale, să le recunoască în text. Numai în astfel de situații elevii pot să stabilească în procesul repetării finale corelații juste între diversele categorii gramaticale, să definească în mod just formele lor morfologice, rolul lor sintactic și astfel să pătrundă mai profund logica și frumusețea limbii.

Dar starea de fapt în însușirea cunoștințelor de gramatică de către elevi este încă nesatisfăcătoare. Mulți elevi, la finele clasei a IV-a, au lipsuri serioase în domeniul gramaticii. Aceasta arată, între altele, că

---

[1] **Fragment din studiul „Contribuții la problema repetării materiei în școala elementară".**

T A B E L Nr. 1

PRIVIND DEFINIREA SCRISĂ A NOȚIUNILOR GRAMATICALE LA 264 ELEVI, CLASA A IV-A

DENUMIREA NOȚIUNII GRAMATICALE	DEFINIȚII SINTETICE	%	DEFINIȚII DESCRIPTIVE	%	FELURILE ERORILOR ȘI FRECVENȚA LOR									
					ERORI GRAMATICALE							ERORI IN ORTOGRAFIEREA NOȚIUNII			
					Nu definește noțiunea	%	Omiteri de note esențiale	%	Confundă noțiunea cu alte noțiuni	%	Lipsă de acord între subiect și predicat	Omiteri de litere	Adăugiri	Substituiri	Inversiuni
Substantiv	129	48,9	15	5,7	24	9,1	— nume de ființă = 6 — nume de lucru = 15 — fenomene = 51 72	27,2	Verb = 9 Adjectiv = 12 Pronume = 3 24	9,1	78 (29,5%)	3 (b)			
Adjectiv	147	55,8	27	110,2	21	7,9	— însușiri ale ființelor = 21 — însușiri ale lucrurilor = 30 51	19,3	Substantiv 3 Verb 15 18	6,8		18 (d)		6 g în loc de d	
Verb	111	42	30	11,4	33	12,2	— lucrarea ființelor și lucrurilor = 27 — starea lor = 48 75	28,5	Substantiv 9 Adjectiv 6 15	5,9			4 io în loc de o		
Pronume	141	53,6	12	4,5	18	6,8	— înlocuiește nume de ființă 33 — înlocuiește nume de lucru 51 84	31,5	Substantiv 6 Numeral 3 9	3,4			9 o în loc de e		
Numeral	150	56,9	18	6,8	30	11,3	— numărul ființelor și lucrurilor 15 — ordinea lor 42 57	21,6	Verb 3 Pronume 6 9	3,4			12 r în loc de l		
Articol	78	29,6	—		36	13,6	— la sfîrșitul substantivelor 9 — pentru a lămuri mai bine întreț. 114 123	46,6	Substantiv 3 Adjectiv 9 Pronume 15 27	10,2			6 u în loc de o		

mod evident faptul — pe care-l reținem deocamdată — că nota „fenomen al naturii" este încă slab însușită de elevi, deși, așa cum s-a arătat, ea este prevăzută în definiția substantivului încă din clasa a III-a.

Trebuie să relevăm și faptul că omiterea notelor noțiunii de substantiv prezintă un caracter ascendent în funcție de ordinea lor în definiție (nume de ființă 6 omiteri, nume de lucruri 15, nume de fenomene 51). Această situație este generală și pentru celelalte noțiuni gramaticale: pentru verb — lucrarea ființelor și lucrurilor 27, starea lor 48; pentru pronume — înlocuiește nume de ființe 33, înlocuiește nume de lucruri 51; pentru numeral — numărul ființelor și lucrurilor 15, ordinea lor 42; pentru articol — părticele care se pun la sfîrșitul substantivelor 9, pentru a lămuri mai bine înțelesul 114.

Cu excepția notelor noțiunii de adjectiv — însușiri ale ființelor și lucrurilor — așezate în ordine inversă față de caracterul lor abstract, însușirile ființelor fiind mai abstracte, mai ales cînd acestea definesc trăsături de caracter etc., în toate celelalte definiții notele esențiale ale definițiilor sînt date în manual în ordinea greutății lor: pentru verb întîi lucrarea ființelor și lucrurilor și apoi starea lor; pentru numeral întîi numărul ființelor și lucrurilor și apoi ordinea lor etc. Rezultatele obținute și în definirea adjectivului: 30 omiteri pentru nota însușiri ale ființelor și numai 21 pentru însușiri ale lucrurilor — deși acestea sînt așezate la urmă în definiție — sînt concludente, în sensul că omiterile în general cresc în funcție de caracterul mai mult sau mai puțin abstract al notelor respective.

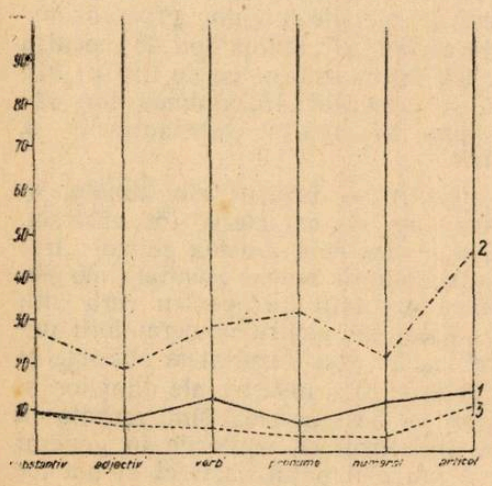
Deși pedagogilor școlii elementare nu le este necunoscut acest fapt — așezarea notelor esențiale ale definițiilor în funcție de greutatea însușirii lor — și nici excepția pe care o face din acest punct de vedere adjectivul — în procesul predării noțiunilor gramaticale ca și în cel al repetării, nu-i acordă suficientă atenție. Așa se explică, de pildă, că în predarea noțiunilor gramaticale pentru fiecare notă esențială a noțiunii se analizează în mod egal cîte două sau trei exemple, în mod deci nediferențiat. Și în lecțiile de repetare situația se prezintă în general la fel.

Din acest punct de vedere considerăm că și actualele manuale de gramatică prezintă unele lipsuri, numărul exemplelor date ca bază pentru analiza gramaticală în vederea dezvăluirii notelor esențiale ale noțiunilor gramaticale sau pentru consolidarea lor fiind uneori chiar invers proporțional cu greutatea lor specifică (ex. verbul, numeralul și altele).

Evident că și actuala metodică a gramaticii trebuie îmbunătățită prin acordarea unei mai largi tratări a îndrumărilor referitoare la tratarea diferențială din punct de vedere metodic a notelor noțiunilor gramaticale în vederea definirii noțiunilor respective.

Dintre notele esențiale ale noțiunilor cu cea mai mare frecvență de omitere este cea prezentă la articol și anume: „se pun la sfîrșitul substantivelor pentru a le lămuri mai bine înțelesul". Omiterea acestei note arată că în procesul predării și al repetărilor periodice nu s-a

insistat în mod suficient asupra funcției gramaticale a articolului, de aceea în repetarea finală trebuie să se insiste în mod deosebit. Pentru ca elevii să-și dea mai bine seama de funcția gramaticală a articolului, este necesar ca substantivele și respectiv aricolele să fie analizate în contexte.



2 *Confundă noțiunile gramaticale.* Frecvența acestei categorii de erori este următoarea: confundă substantivul cu verbul, adjectivul sau pronumele 24 de elevi (9,1%); adjectivul cu substantivul și verbul 18 elevi (6,8%); verbul cu substantivul și adjectivul 15 elevi (5,94%); pronumele cu substantivul sau numeralul 9 elevi (3,4%); numeralul cu verbul sau pronumele 9 elevi (3,4%) și articolul cu substantivul, adjectivul sau pronumele 27 elevi (10,2%).

Cîteva concretizări: *„substantiv* se numește cuvîntul care arată starea unui lucru sau a unei ființe", ex.: Bunica *sta* pe prispă și *croșeta* ceva (V. N.); *„Adjectiv* se numesc cuvintele care arată lucrarea sau starea unui lucru sau unei ființe", ex.: Am *plecat* la școală (T. R.).

Dat fiind faptul că este posibil să se producă un proces de interferență în însușirea notelor esențiale și diferențiale în cadrul unor noțiuni de ex.: lucrarea ființelor (verb) și însușirea ființelor (adjectiv) etc., noi considerăm că este absolut necesar ca în etapa fixării cunoștințelor din lecțiile de comunicare cît și în cele de repetare, după ce s-a precizat fiecare noțiune cu notele ei specifice, să se treacă la fixarea ei prin comparare și diferențiere cu exemple cît mai variate și în contexte variate — care să scoată în evidență elementele diferențiale ale noțiunilor și care pot duce la confundarea lor.

Sezisarea erorilor cu frecvență mare, susceptibile procesului de interferență a unor noțiuni gramaticale cu altele în perioada repetării materiei (ca de exemplu, în cercetarea noastră — articolul — 10,2%),

necesită organizarea unor noi lecții de comunicare chiar în perioada repetării materiei.

Necesitatea organizării unor astfel de lecții reiese și din faptul că și numărul elevilor care nu au definit de loc noțiunile gramaticale este relativ mare: verbul — 33 elevi (12,2%), numeralul — 30 elevi (11,3%), substantivul — 24 elevi (9,1%), articolul — 36 elevi (13,6%) etc.

3. *Definițiile descriptive* date de elevi nu constituie erori gramaticale. Elevii au dezvăluit notele esențiale ale noțiunilor în mod complet folosind forma descriptivă, de exemplu: *adjectiv* este partea de vorbire care arată cum sînt ființele (bune, rele, deștepte, frumoase etc.) sau lucrurile (mari, mici, roșii, înalte); sau definiția *numeralului:* cuvintele care arată cîte ființe și cîte lucruri sînt și cum sînt așezate ele unele după altele, de exemplu: 5 copii, 3 creioane, al 7-lea pionier, a 6-a bancă.

În perioada repetării materiei, munca cu acești elevi nu necesită mari eforturi. Considerăm că dîndu-le sarcina de a reciti în mod independent și de a-și însuși definițiile sintetice din manual, controlîndu-i, lipsa aceasta se lichidează cu ușurință.

4. O categorie de erori gramaticale cu o frecvență foarte mare este aceea a *lipsei de acord între subiect și predicat,* prezentă la 78 de elevi din 264 (29,5%).

În bună parte considerăm că explicația lipsei de acord dintre subiect și predicat ține de limba vorbită de copii în familie.

Credem că formarea unor stereotipi care exprimă dezacordul în vorbire trebuie colaborată cu acele procese cu mult mai complexe și anume problema însușirii corecte a relației părților de vorbire în contexte diferite în funcție de număr, gen, persoană etc.

5. *Erori în ortografierea noțiunilor.* În afară de erorile gramaticale la care ne-am referit, în definirea scrisă a noțiunilor gramaticale am întîlnit și erori în ortografierea noțiunilor. Numărul lor nu este mare. Cea mai mare frecvență o prezintă omiterea de litere (la adjectiv omiterea literei „d" de către 18 elevi scriind ajectiv — în loc de adjectiv; la substantiv 3 omiteri a literei „b" (sustantiv). Urmează apoi erorile de substituiri: 12 „r" în loc de „l" (numerar), 9 „e" în loc de „o" (prenume), 6 „u" în loc de „o" (articul), 6 „g" în loc de „d" (agjectiv); adăugiri la verb: 4 „ie" în loc de „e" (vierb).

În legătură cu lichidarea acestor greșeli în perioada repetării se impune o muncă individuală cu acești elevi prin folosirea analizei și sintezei fonetice și grafice a denumirii noțiunilor gramaticale respective. Pentru prevenirea greșelilor aceeași activitate — analiza și sinteza fonetică și grafică cu toți elevii.

Trecem la cel de-al doilea aspect al cercetării. În vederea stabilirii măsurii în care elevii recunosc noțiunile gramaticale după sensul lor, precum și corelația între particularitățile gramaticale ale noțiunilor ca: rolul sintactic și schimbarea formelor morfologice, am dat celor 264 elevi ai claselor a IV-a spre analiză gramaticală să completeze scris următorul text:

Mihăiță a primit de la bunicul lui doi iepurași frumoși. El îi hrănește cu legume crude. Iepurașii vor sta în a treia cușcă din grădină.

Întrucît în text există alături de pronumele *el* pe care l-au învățat și pronumele *îi* și *lui* neînvățate în clasa a IV-a, le-am cerut să facă analiza gramaticală numai a noțiunilor gramaticale învățate.

Timpul dat pentru analiză n-a fost limitat. Elevii au terminat analiza între 20-40 minute.

Rezultatele centralizatoare sînt consemnate în tabelul 2, raportînd rezultatul real la cel necesar. Rezultatul necesar însemnează totalul frecvenței categoriilor gramaticale ce trebuiau să fie recunoscute de către cei 264 elevi, iar cel real, totalul frecvenței celor recunoscute. Deși frecvența categoriilor gramaticale în textul dat pentru analiză diferă, rezultatele obținute scot în evidență următoarele:

1. Recunoașterea rolului sintactic al categoriilor gramaticale prezintă pentru elevi dificultăți mai mari decît recunoașterea lor după sens.

Numărul recunoașterilor rolului sintactic al categoriilor gramaticale crește față de cel al nerecunoașterilor categoriilor după sensul lor. Procentual, așa cum se observă în tabelul nr. 2, situația se prezintă astfel:

— pentru *substantiv*, de la 14,4% (nu este recunoscut după sens) la 21,8% (nu este recunoscut rolul lui sintactic);
— pentru *adjectiv*, de la 26,5% la 30%;
— pentru *verb*, de la 25,7% la 27,7%;
— pentru *pronume*, de la 21,5% la 31,8%.

Numărul mic de nerecunoașteri se observă la verb (crește numai cu 2%), iar cel mai mare la pronume (10,3%).

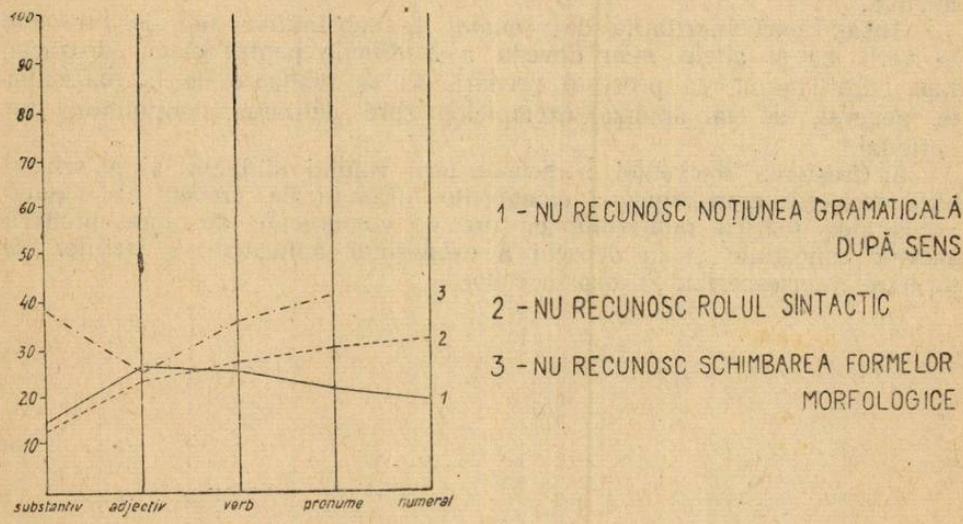
2. Frecvența nerecunoașterii *schimbărilor formelor morfologice* crește și mai mult. Cel mai mare procent din acest punct de vedere îl prezintă articularea substantivelor (74,6%). Diferențe procentuale mari sînt în diversele particularități ale noțiunilor gramaticale. Așa de pildă la adjectiv, mai slab însușită este schimbarea categoriilor gramaticale după *gen* — 28,9% — față de *persoană* 21,1%; la verb — 28,9%, față de 19,2% etc.; la pronume: numărul pronumelui 36,2%, genul 39,2%, persoana 47%.

Frecvența lipsurilor semnalate pe totalul de 264 de elevi, cu diferențe relativ mici, a fost întîlnită la toate clasele de elevi la care s-a făcut cercetarea, ceea ce denotă că lacunele în cunoștințele elevilor sînt tipice.

Evident, nu putem face o analiză și o interpretare mai adîncă a rezultatelor reale față de cele necesare, cercetarea noastră fiind făcută la finele clasei a IV-a, neurmărindu-se și procesul predării. Subliniem însă unele idei menționate în parte în examinarea problemei repetării la gramatică și anume:

1. Necesitatea de a se da o atenție deosebită repetărilor curente și mai ales acelora care succed muncii independente de acasă a elevilor

în urma lecției predate. Sezisarea lipsurilor în cunoștințele elevilor — cu acel prilej, mai ales cînd sînt tipice — poate determina organizarea unor noi lecții de comunicare, prevenindu-se astfel lacunele din cunoștințele elevilor.



2. Necesitatea ca lecțiile de repetare periodică să fie precedate de lecții de verificare și control pentru aflarea lipsurilor individuale și a celor tipice din cunoștințele elevilor, rezultatele verificării și controlului constituind baza de plecare în organizarea și planificarea repetării materiei la gramatică, atît în ceea ce privește volumul de cunoștințe cît și numărul lecțiilor de repetare.

În legătură cu aceasta subliniem și faptul că actualele programe de gramatică prevăd numai tipurile de lecții de comunicare și repetare cu indicarea orelor respective nefăcînd nici o referire la lecțiile de control.

3. Avînd în vedere specificul procesului formării noțiunilor gramaticale — proces concentric — repetarea materiei e necesar să se facă în ordinea dispunerii ei în programă și manual, folosindu-se, în funcție de situațiile concrete, analize gramaticale parțiale orale și scrise. Analiza gramaticală completă e bine să fie folosită în lecțiile de verificare și control care preced pe cele de repetare și la finele perioadei de repetare, după ce în prealabil — așa cum s-a arătat — s-a repetat materia în ordinea predării ei concentrice.

Analiza gramaticală completă aplicată în diversele ei feluri, orală și scrisă, folosindu-se tabele și scheme gramaticale, ar avea, în felul acesta, în cadrul lecțiilor de verificare, rolul de a sprijini procesul de cunoaștere reală a nivelului de cunoștințe al elevilor; iar în lecțiile de repetare, acela de a contribui la formarea în mintea elevilor a unui sistem închegat de cunoștințe gramaticale. Ea ar sprijini procesul de formare într-un tot unitar indisolubil, atît a diverselor particularități

gramaticale în cadrul diferitelor noțiuni gramaticale, cît și a noțiunilor gramaticale.

4. Marea frecvență a nerecunoașterii de către elevi a schimbării formelor morfologice a categoriilor gramaticale ne face să credem că este necesar să se recurgă cît mai puțin la predarea lor pe cale deductivă.

Însăși particularitățile de *număr* la substantive sau de *persoană* la verb, ca și altele, s-au dovedit a fi dificile pentru elevi, abstracte, fapt care impune ca procesul predării să se realizeze de la particular la general, de la analiza exemplelor spre definirea conținutului lor noțional.

5. Creșterea frecvenței nerecunoașterii rolului sintactic și a schimbării formelor morfologice a categoriilor gramaticale, credem că impune necesitatea măririi numărului de ore de comunicare destinate predării acestor cunoștințe și în deosebi a exercițiilor aplicative, a lecțiilor de formare a priceperilor și deprinderilor.

FOLOSIREA LEGENDELOR ISTORICE ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA PATRIOTISMULUI LA ELEVII DE CLASA a II-a

IOSIF OANȚĂ
lector I. I. P. C. D. - Cluj

Una din trăsăturile educative ale învățămîntului nostru este — printre altele — formarea și dezvoltarea patriotismului socialist.

Patriotismul socialist este o categorie a moralei comuniste și reprezintă dragostea nețărmurită față de patrie, de popor; este mîndria și admirația față de cuceririle măreție ale maselor populare, care au luptat pentru libertate și independență.

Patriotismul socialist formează baza umanismului, a internaționalismului proletar, a dragostei de muncă, a colectivismului, adică a trăsăturilor cetățeanului de tip nou.

Sentimentul patriotic nu-i înnăscut, dar germenii lui se găsesc încă de timpuriu la copii. Primele elemente ale patriotismului pornesc de la emoțiile nemijlocite, produse de mediul înconjurător (familie, casă părintească, satul natal, prietenii de joc etc.) și se manifestă sub forma dragostei de familie, de locul natal, de rude, de colegi etc. O dată cu participarea la viața școlară, orizontul elevilor se lărgește atît sub aspectul cunoașterii cît și sub cel emotiv. Elevii își însușesc cunoștințe noi, participă la diferite activități, realizează diferite fapte, care toate trezesc noi stări afective ce influențează pozitiv pe cele existente cu trăsături noi, atît din punct de vedere al conținutului cît și din punct de vedere al sferei lor.

În cadrul activității școlare, conținutul obiectelor de învățămînt oferă educatorilor mijloace multiple de a ridica nivelul de cunoștințe al elevilor, de a contribui la formarea concepției științifice și de a dezvolta dragostea de patrie, iubirea față de trecutul de luptă al poporului, admirația față de masele muncitoare care construiesc viața nouă etc.

Programa școlară a clasei a II-a, în cadrul orelor de limba romînă, prevede predarea legendelor istorice. Importanța acestor legende pentru formarea sentimentului patriotic constă în faptul că ele oglindesc pagini glorioase și reale din trecutul de luptă al poporului nostru, fapte de vitejie și eroism ale conducătorilor în lupta pentru apărarea libertății și independenții.

Nici nu s-ar putea vorbi de educația patriotică a elevilor făcîndu-se abstracție de istoria înaintașilor, deoarece „Potriotismul este moștenitorul direct al acțiunilor creatoare ale strămoșilor noștri, care au contribuit la progresul poporului nostru" (Kalinin).

Evenimentele istorice descrise de legende în momentul în care sînt cunoscute de elevi, au o influență atît în ce privește însușirea unor *noțiuni* istorice (de trecut, dușmani, asupritori etc.), cît și în puterea de a crea o atmosferă emoțională care să trezească în copii *stări afective* de admirație și mîndrie, de curaj și eroism, de bucurie sau satisfacție, de durere și ură etc.

Aceste stări afective, intră în legătură cu cele existente la elevi, le îmbogățește pe acestea cu noi trăsături și le dezvoltă pe drumul formării sentimentului patriotic. Prin cunoașterea, de exemplu, a legendelor „Mama lui Ștefan cel Mare", sau „Ștefan cel Mare și Vrîncioaia", dragostea de familie pe care elevii o înțeleg sub forma grijii dezinteresate a părinților față de ei își sporește conținutul și înțelesul. Elevii află că, cu toate că atît mama lui Ștefan cît și Vrîncioaia își iubesc nespus de mult fiii, totuși atunci cînd e vorba de apărarea țării, ele îi trimit să lupte cu dușmanii și mai bine să moară, decît să fie patria subjugată. Aceste exemple fac pe elevi să înțeleagă că *dragostea de familie e mai restrînsă și de aceea e subordonată dragostei de patrie*; că familia nu poate avea o viață liberă atîta vreme cît țara este cotropită de dușmani. Astfel sentimentul dragostei de familie este orientat spre conținutul dragostei de patrie. Faptele vitejești din legendele „Dragoș Vodă", „Preda Buzescu", sau acele unde sînt descrise faptele haiducilor împotriva asupritorilor maselor populare, imprimă prieteniei un sens cu totul nou față de cele existente la elevi. Aflînd că acești eroi s-au sacrificat pentru libertatea și fericirea celor mulți, sfera noțiunii de iubire față de *prietenii poporului* primește noi caracteristici ca: admirația și dragostea pentru popor, pentru toți acei ce au luptat pentru a făuri o viață liberă și fericită.

O dată cu însușirea de noi cunoștințe și cu trăirea diferitelor procese afective se schimbă și *atitudinea* elevilor față de îndeplinirea sarcinilor școlare. Ei devin mai sîrguincioși la învățătură, mai disciplinați, participă mai intens la diferite activități. Astfel învățătorul clasei a II-a de la o școală din Aghireș, regiunea Cluj, în urma predării legendei „Condeele lui Vodă" a observat că elevii au intensificat singuri acțiunea de strîngere a fierului vechi; alții, la școala din Bedeciu învățînd legenda „Mama lui Ștefan cel Mare" au cerut s-o dramatizeze în cadrul unei serbări școlare.

Deci, valoarea educativă a legendelor istorice constă în bogăția de idei, fapte și exemple eroice, care acționează și influențează atît *sentimentele* elevilor cît și *voința* și *comportarea* lor.

Influența educativă a legendelor istorice se realizează prin îmbinarea elementului *intelectual* cu cel *emotiv* adică, procesul de însușire conștientă a cunoștințelor este însoțit de procesul de trăire afectivă a lor. Realizarea acestei cerințe se face în cadrul orelor de predare a legendelor, cu condiția însă ca învățătorul să respecte particularitățile de vîrstă ale elevilor și caracteristicile materialului.

Legendele istorice prezintă fapte și evenimente din domeniul trecutului care nu se pot repeta pentru a fi intuite senzorial de elevi, în timp ce copiii cărora li se adresează percep mai bine ce e prezentat în

mod intuitiv și concret, tot ce produce interes și plăcere. De asemenea, aceștia au o gîndire concretă, o imaginație activă și plastică, sînt emotivi și le place a afla evenimente în întregimea lor, deci, nu se mulțumesc numai cu cunoașterea lor pe părți. Respectarea acestor particularități cere învățătorilor să folosească în predarea legendelor istorice metode și procedee prin care să se împletească activizarea gîndirii intuitive cu dezvoltarea imaginației și a simțirii. Această atmosferă se poate crea folosind material intuitiv și beletristic și apelînd la imaginația activă a elevilor ca astfel să-i transpună pe elevi cu gîndul la locul unde s-au petrecut evenimentele și să-i facă să urmărească cu închipuirea lor desfășurarea acțiunilor.

Din practica școlară reiese că nu toți învățătorii respectă aceste cerințe și de aceea predarea legendelor istorice se face diferit. Unii învățători transformă legendele istorice în lecții de *citire explicativă*, urmărind dezvoltarea vorbirii și formarea deprinderii de citit. Iată cum a decurs la una din școlile din comuna Belis din Regiunea Cluj, predarea legendei „Dragoș Vodă": învățătorul a început lecția cu o conversație între el și elevi pe tema legendei „Condeele lui Vodă" învățată anterior, după care le-a comunicat că azi vor citi o altă bucată istorică și anume „Dragoș Vodă". Anunțînd subiectul lecției, învățătorul trece la citirea în întregime a legendei în timp ce elevii urmăreau textul în manual. Se citește apoi de către elevi bucata pe fragmente, oprindu-se la fiecare în parte pentru a i se face analiza logică și a explica cuvintele necunoscute de elevi. După citirea fragmentară elevii mai citesc o dată bucata în întregime și apoi cu ajutorul învățătorului scot ideile principale.

Expunerea legendei sub forma de citire explicativă nu a reușit să se adreseze direct emotivității elevilor și astfel să facă pe elevi să trăiască stări afective corespunzătoare. Efectul slab asupra emotivității se datorește în primul rînd faptului că elevii sînt absorbiți de tehnica citirii și astfel pierd legătura dintre idei, ceea ce duce la o înțelegere insuficientă a materialului. În al doilea rînd, schimbarea cititorilor, felul diferit de citire, lipsa de continuitate în citire datorită pauzelor care se impun atunci cînd se analizează fragmentul sau cînd se trece sarcina de a citi altui elev, întrerup starea emotivă a elevilor trezită o dată cu citirea primului fragment. Citirea fragmentară limitează explicarea cuvintelor și a expresiilor necunoscute, deoarece caracterul citirii nu permite să se introducă în cuprinsul textului cuvinte noi sau imagini plastice care pe de o parte să-i ajute pe elevi să înțeleagă ce au citit, iar pe de altă parte să-i facă să vadă cu imaginația lor desfășurarea acțiunii.

Citirea textului este desigur necesară pentru a forma deprinderea de citit, dar aceasta să se facă după ce elevii au cunoscut conținutul, au urmărit evenimentele în întregime și au trăit stările emotive corespunzătoare.

O astfel de lecție s-a desfășurat la școala medie din Huedin, Regiunea Cluj, cu ocazia predării legendei „Mama lui Ștefan cel Mare". Învățătorul s-a prezentat înaintea clasei cu tabloul istoric care repre-

Folosind *dramatizarea* în citirea elevilor, imaginile din bucată sînt prezentate în acțiuni, unde cel care joacă rolul personajului se transpune în situația lui și trăiește cu intensitate aceleași emoții și simțiri. Prezentîndu-le în formă de povestire, legendele în versuri vor fi memorate de elevi mai bine și mai ușor.

Insistînd asupra povestirii ca formă de expunere a legendelor și a prezentării conținutului cît mai colorat și plastic, învățătorii nu trebuie să treacă în lumea fantasticului, ci din contră trebuie să redea adevărul istoric expunînd și acele evenimente care sînt descrise sub formă de poveste în sensul real al faptului istoric. (De exemplu în legenda „Dragoș Vodă" cu toate că acțiunea este prezentată sub forma unei vînători, învățătorul va arăta că aceasta nu este o vînătoare obișnuită, ci este lupta lui Dragoș împotriva dușmanilor pentru eliberarea Moldovei).

De asemenea, învățătorii vor *lega* predarea legendelor cu alte evenimente cuprinse în bucățile de citire ca: „1 Mai", „7 Noiembrie", „Pacea" etc., pentru a face pe elevi să înțeleagă că dragostea de patrie nu poate exista fără iubirea caldă față de toți acei ce au luptat pentru o viață fericită, indiferent de naționalitatea lor. În felul acesta, sentimentul patriotic va fi legat cu dezvoltarea internaționalismului proletar.

zintă figura domnitorului. Printr-o convorbire caldă și emoționantă se intuiește tabloul și se scot în evidență calitățile lui Ștefan ca : dîrzenia, curajul, iubirea de patrie etc. Învățătorul trece la povestirea legendei prezentînd atmosfera istorică în care a avut loc evenimentul. Continuînd expunerea conținutului, învățătorul scoate în evidență starea de veghe și îngrijorare pe care o are mama și soția lui Ștefan în așteptarea întoarcerii acestuia de la luptă. Sosirea lui Ștefan la Cetate este povestită cu o tonalitate liniștită și emotivă. Cu ajutorul tabloului istoric și a comparației între starea sufletească a domnitorului (învins, rănit, înconjurat de dușmani) și cadrul natural (noapte, vînt, ploaie), învățătorul reușește să redea coloratura acțiunii și astfel să trezească elevilor stări sufletești corespunzătoare (bucuria mamei și a soției că Ștefan se întoarce, simpatia pentru Ștefan, ura față de dușmani). Discuția pe care o are Ștefan cu mama sa face pe învățător să schimbe atitudinea și timbrul povestirii. Din liniștit, devine categoric, poruncitor, folosind versurile poetului acolo unde acesta exprimă mai plastic ideea. Astfel învățătorul reușește să scoată în evidență *patriotismul* mamei lui Ștefan, deoarece pentru ea dragostea de patrie este mai presus decît dragostea de fiu. Expunerea ultimei părți a legendei — victoria poporului sub conducerea lui Ștefan — vibrează de entuziasm, de vioiciune și bărbăție. Elevii simt bucuria și satisfacția față de victoria obținută de moldoveni. După povestirea învățătorului, elevii au expus apoi conținutul legendei. Lecția s-a terminat cu citirea legendei de către elevi de două ori. (Citirea a doua a fost dramatizată).

Această formă de predare a realizat îmbinarea elementului *intelectual* cu cel *emotiv ;* redînd evenimentul integral, a favorizat mai bine înțelegerea conținutului, deoarece cunoaștem că fiecare parte a unui eveniment are însemnătate numai în lumina întregului și nu prin sine însăși. De asemenea povestirea permite să fie introduse în limbaj cuvinte și noțiuni cu care se pot explica expresiile neînțelese din text, fără a fi nevoiți să facem pauze care duc la întreruperea trăirii emotive. Pentru a zugrăvi mai viu evenimentul, povestirea permite cu mai multă ușurință folosirea tonului emoțional adecvat fiecărei stări de lucruri, precum și îmbinarea timbrului vocii cu expresivitatea mimică. Trecerea de la o stare emoțională la alta dă coloratură și expresivitate evenimentului istoric, scoate în evidență caracteristicile de vitejie ale eroilor și astfel fixează în conștiința elevilor imaginea acestora pe care în entuziasmul lor copiii sînt *dornici să-i imite.* În cadrul povestirii întrebuințarea comparațiilor, a epitetelor, a materialului intuitiv și beletristic sînt mai ușor de mînuit decît folosind citirea, care cere respectarea întocmai a textului. Toate aceste mijloace de ilustrare a fondului legendei fac pe elevi să trăiască puternice procese afective.

Așa cum am văzut, povestirea legendei, ca formă de expunere trebuie să fie curgătoare și plină de imagini plastice. De asemenea ea nu exclude citirea, ci dimpotrivă ușurează formarea deprinderii de a citi, deoarece elevilor le este mai ușor să citească logic și expresiv atunci cînd cunosc conținutul și au o imagine unitară a lui.

ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ A LUI C. DIMITRESCU-IAȘI

Prof. univ. *MIHAI COȘIANU*

În țara noastră a început, în ultimii ani, o acțiune de cercetare a tradiției progresiste în gîndirea pedagogică cu scopul de a scoate la iveală activitatea teoretică și practică a unor pedagogi, gînditori de seamă în acest domeniu. A existat însă și mai există încă multe rețineri în acțiunea de valorificare a tradițiilor progresiste, în ceea ce privește învățămîntul pedagogic universitar din țara noastră, sector cu tradiții înaintate ce n-au fost pe deplin valorificate.

Universitatea din București este deținătoarea unor tradiții prețioase și în ceea ce privește învățămîntul universitar pedagogic. De aproape un secol s-a predat pedagogia la această universitate, uneori de către distinși profesori.

Într-un discurs, în anul 1864, bătrînul profesor I. Zalomit, referindu-se la începuturile facultății de „litere" — care servea „ca preparațiune pentru cariera profesorală" — spunea că și pe acea vreme se preda studiul pedagogiei, didacticei și al istoriei pedagogiei.

Printre profesorii de pedagogie, care prin activitatea lor au făcut cinste universității și au săpat făgașul unor tradiții materialiste în învățămîntul pedagogic superior, a fost și C. Dimitrescu-Iași.

Constantin Dimitrescu-Iași s-a născut la 25 februarie 1849, fiind fiul unui magistrat moldovean. Și-a făcut studiile la Iași, absolvind universitatea în 1869, după care a funcționat timp de cîțiva ani ca profesor la diferite școli normale și licee din Iași, Botoșani și Bîrlad. S-au păstrat din această perioadă caiete din care se vede deosebita conștiinciozitate cu care-și pregătea fiecare lecție de pedagogie, psihologie, logică etc. Între anii 1875-1878 își continuă studiile în Germania, obținînd diploma de doctor în filozofie. Întors în țară ocupă în 1879, prin concurs, postul de profesor de pedagogie generală, istoria pedagogiei și estetică la universitatea din Iași. Cursurile lui s-au bucurat de un mare răsunet în rîndurile tineretului cu preocupări pedagogice. După moartea profesorului I. Zalomit, în 1885, este mutat la catedra acestuia, la universitatea din București, pînă la pensionarea sa în anul 1919.

Tot în acest timp ocupă și funcțiile de director al școlii normale superioare din Iași, de director al seminarului pedagogic universitar și de rector al Universității din București. El este unul din principalii colaboratori ai lui Spiru Haret la alcătuirea legii învățămîntului secundar și superior din anul 1898. Redactează împreună cu acesta „Revista pedagogică" care apare între anii 1891-1898.

Ultimii ani de viață, pedagogul C. Dimitrescu-Iași, și-i petrece la

Turnu-Severin unde colaborează la ziarul „Cerna". Aci se stinge din viaţă la 16 aprilie 1923.

De numele lui C. Dimitrescu-Iaşi este legată dezvoltarea studiului pedagogiei şi filozofiei la Universitatea din Bucureşti (organizarea învăţămîntului filozofic s-a făcut la Universitatea din Bucureşti după planul alcătuit de către C. Dimitrescu-Iaşi).

Opera scrisă şi rămasă de la C. Dimitrescu-Iaşi nu-i vastă în raport cu activitatea pe care a depus-o. Foştii săi studenţi şi elevi şi-au exprimat deseori regretul că profesorul lor nu şi-a tipărit cursul deosebit de interesant şi audiat cu multă plăcere de toţi studenţii. „C. Dimitrescu-Iaşi nu a avut deprinderea să tipărească ceea ce împărtăşea auditorilor săi la Universitate — arăta C. Rădulescu-Motru. Lecţiunile lui, ţinute timp de aproape 30 ani, se cunosc numai din tradiţia orală a celor cari le-au ascultat. Ele erau captivante, atît prin forma în care erau exprimate, cît şi prin *fondul de gîndire,* totdeauna nou şi interesant" [1].

De asemenea, fostul său elev N. N. Săveanu scria: „Ce păcat că acest minunat profesor care ştia să-şi îmbrace în cea mai elegantă formă, cele mai înălţătoare idei, omul de cugetare adîncă şi de mare cultură, care scria tot atît de frumos, după cum şi vorbea, nu a lăsat în urma lui, strînse în volume, splendidele lui lecţiuni" [2].

Numeroase manuscrise ale lecţiilor şi fragmente de lucrări rămase după moartea sa n-au văzut lumina tiparului. Ne-au rămas numai studiile tipărite în „Revista pedagogică", articolele publicate în ziare şi textul cuvîntărilor ţinute cu diferite ocazii.

Pentru cercetători sînt deosebit de interesante materialele publicate de C. Dimitrescu-Iaşi în „Revista pedagogică", dintre care semnalăm: „Învăţămîntul universitar şi pregătirea profesorilor gimnaziali" (1891), „Educaţia în familie" (1892), „Tactul pedagogic" (1894).

În intenţia lui C. Dimitrescu-Iaşi „Revista pedagogică" trebuia să devină un organ de largă dezbatere ştiinţifică a problemelor pedagogice, atît sub aspectul legăturii dintre educaţie şi viaţa socială, cît şi sub cel al legăturii dintre educaţie şi psihologia copilului. Revista se adresa în primul rînd cadrelor didactice, apelînd însă, în acelaşi timp şi la aportul părinţilor şi al tineretului care se pregătea pentru munca pedagogică. „Acest organ trebuia să îmbrăţişeze interesele întregului învăţămînt, începînd de la şcoala primară din sat şi pînă la treptele mai înalte ale învăţămîntului superior" [3], scria C. Dimitrescu-Iaşi, în articolul de început.

Aceste intenţii n-au putut fi traduse în fapte şi „Revista pedagogică" nu a devenit „organul central al învăţămîntului", aşa cum visa iniţiatorul ei. În „Epilogul" revistei, tipărit şapte ani mai tîrziu, el scria că revista a devenit „...un soiu de registru în care am înscris, rînd pe rînd la intervale mai mult sau mai puţin depărtate, *o parte* din impresiunile mele asupra *cîtorva dintre problemele mai însemnate*

[1] Din „Volumul omagial", C. Dimitrescu-Iaşi „Omul şi opera", pag. 3.
[2] Idem. pag. 22.
[3] „Revista pedagogică", 1891, nr. 1. (Scopul revistei), pag. 4.

din campania pedagogică pe care o întreprinsesem. Astfel, colecția completă a „Revistei pedagogice" ar putea purta titlul *o campanie pedagogică*" [4]. Dintre puținii colaboratori pe care i-a avut revista îi amintim pe Al. Odobescu, N. Iorga și P. Dulfu. Cea mai mare parte a articolelor au fost scrise aproape în întregime de C. Dimitrescu-Iași. Și tocmai pentru că a fost în mare măsură un „registru de impresii personale", revista păstrează un mare interes pentru cel ce încearcă să stabilească poziția pedagogică a lui C. Dimitrescu-Iași. Înainte de a trece la prezentarea poziției sale pedagogice este necesar să clarificăm poziția politică a lui C. Dimitrescu-Iași.

★

Poziția sa politică pare ușor de stabilit. S-ar putea spune simplu că el a aparținut burgheziei liberale romîne.

Cu toate acestea, C. Dimitrescu-Iași nu poate fi caracterizat ca atare. Asupra lui s-a exercitat vădit influența mișcării muncitorești și a programului ei științific. Linia democratică progresistă, cu unele aspecte revoluționare, a lui C. Dimitrescu-Iași, este în contradicție cu politica partidului liberal, de pe poziția căruia a sprijinit în parlament unele reforme școlare lente și moderate.

Cercetările sale asupra fenomenelor sociale, întreprinse cu probitate științifică, l-au împins pe drumul unei înțelegeri mai profunde a contradicțiilor societății în care trăia. Împins de logica cercetării, a ajuns la concluzii care provocau spaima și furia reacțiunii, dar se bucurau de aprobarea și respectul socialiștilor.

Astfel, în timpul răscoalelor țărănești din 1888 el scrie articolul „Plumb în loc de pîine", cu accente de revoltă ca acestea: „În momentul în care scriem, sîngele generos al țăranilor romîni stropește ogoarele care pînă ieri erau stropite numai cu sudoarea muncii lor, muncă din care se hrănea o ceată de lupi flămînzi lipsiți de inimă și de cuget". Asemenea demascări cu anumite limite, ale relelor societății capitaliste, găsim multe în lucrările lui C. Dimitrescu-Iași.

În articolul „Maragna" (sau Nevoia de hrană), publicat în anul 1891, se vorbește limpede despre inegalitatea și nedreapta repartiție a bunurilor și se subliniază că *„organizarea politică a societăților, în tot decursul vieții istorice, a fost astfel alcătuită încît să garanteze exploatarea majorităților muncitoare de către minoritățile stăpînitoare"*. Mai departe se arată că dezvoltarea producției capitaliste accentuează mizeria muncitorilor. *„Atunci din partea lucrătorilor greva, din partea capitaliștilor gloanțe de pușcă. Foamea sfîrșește prin a învinge și muncitorul resignat își reia jugul sclaviei de fier al industrialismului modern"*. Această imagine a societății capitaliste este completată cu articolul „Recenzentul" în care se arată fățiș, cu un curaj deosebit, că burghezia este incapabilă de orice idee generoasă, de idei de libertate, de ideal național etc., fiind pentru ea „un teren de exploatare", un mijloc de

[4] „Revista pedagogică", anul 1898 („Epilog") nr. 10—11—12, pag. 508.

care s-a servit pentru a pune mîna pe puterea politică. Rolul atribuit intelectualilor în condițiile dominației burgheze este de a apăra interesele acesteia. *„Știința socială s-a adaptat după interesele burgheziei, iscodind teorii care să justifice exclusivismul egoist al acestei clase. Literatura a măgulit și a slăvit viciile clasei burgheze. Arta a apoteozat pe această clasă socială bazată pe avere, incapabilă deci prin ideea fundamentală a constituirii sale de a realiza problemele generoase de ameliorare a soartei poporului muncitor"*.

Deosebit de interesant este faptul că în același articol C. Dimitrescu-Iași se ridică împotriva ideii că toți oamenii de știință, literatură și artă ar fi făcînd parte din burghezie. Siliți să servească burghezia, scrie C. Dimitrescu-Iași, intelectualii rămîn în situația unor exploatați. *„Afară de rare excepții, aproape întreaga clasă a celor ce muncesc pe terenul literaturei, artelor și a științei sînt tot atît de puțini burghezi și tot atît de proletari ca și masa cea mare a muncitorilor cu brațul"*.[5]

În afară de greșeala pe care o face C. Dimitrescu-Iași considerînd pe intelectuali o clasă, concluziile despre situația intelectualilor în regimul capitalist și despre necesitatea de a lupta împreună cu întreaga clasă muncitoare, sînt foarte înaintate pentru vremea aceea.

Revista „Contemporanul" (1881—1891) și-a arătat de mai multe ori admirația pentru C. Dimitrescu-Iași.

Revista „Viața Romînească" (ianuarie 1908) scria la rîndul ei, despre C. Dimitrescu-Iași, cu o neascunsă admirație, că el *„este fără șovăire socialist în critica societății actuale; ca adevărat spirit științific domnia sa nici nu putea să nu se potrivească în analiza alcătuirii sociale, cu doctrina socialismului științific admisă azi de orice spirit luminat ca singura în stare să pătrundă legile evoluției sociale"*.

În același timp, ideologii reacțiunii arătau că profesorul C. Dimitrescu-Iași urmărește *„scopul direct să inspire dispreț și ură pentru actuala organizare socială, cu toate urmările practice ale acestor sentimente"*.[6]

Constatăm deci că studiile științifice îl împing pe C. Dimitrescu-Iași pe pozițiile clasei muncitoare de unde critică orînduirea capitalistă.

Desigur, pentru cercetătorul tradițiilor progresiste din cultura noastră este obligatoriu să nu ascundă laturile contradictorii din concepțiile și operele oamenilor progresiști din trecut. Este neapărat obligatoriu însă să știe să despartă ceea ce a avut progresist pozitiv, de ceea ce a avut înapoiat, negativ, reacționar, antipopular.

În acest fel, trebuie să judecăm și să înțelegem poziția lui C. Dimitrescu-Iași, în problemele educației. Educația este pentru el un fenomen social în strînsă împletire cu celelalte fenomene sociale și care nu poate fi desprins de dezvoltarea istorică a societății. „E o legătură organică între transformările sociale și între sistemele de educație... orice

[5] „Revista pedagogică", 1893, nr. 5—6, pag. 189.
[6] Rev. „Cultura Romînă", iunie 1908.

schimbare în alcătuirea socială trebuie să aducă cu sine modificarea întregului sistem de educaţie“ [7].

Nu este lipsită de o anumită profunzime analiza pe care o face el prin această prizmă educaţiei timpului său. Că a semnalat condiţiile materiale grele din şcoală, mizeria părinţilor care împiedică şcolarizarea elevilor, nivelul pedagogic foarte scăzut al predării — aceasta e o dovadă de curaj. Şi alţi intelectuali au scris pe atunci despre toate acestea. El a căutat însă şi cauzele acestei situaţii şi s-a apropiat mult de ele. Cu deplină luciditate, C. Dimitrescu-Iaşi arată că educaţia ca şi religia, arta, organizarea politică — aveau un scop precis: „menţinerea privilegiilor claselor stăpînitoare“. Aceasta este o critică al cărei autor se apropie de înţelegerea cauzelor adînci care determină aspectul educaţiei. Pe aceeaşi linie merge el atunci cînd remarcă cu multă justeţe că „educaţia sistematică... în organizaţia actuală a societăţii este privilegiul unei minorităţi“ [8].

Situaţia aceasta nu este privită însă ca ceva ce se poate menţine veşnic. Dezvoltarea societăţii nu poate fi oprită. C. Dimitrescu-Iaşi se referă la faptul că „evoluţia economică şi politică din acest veac a deşteptat din amorţire cugetarea păturilor adînci ale societăţii; aceste pături cer partea cuvenită lor la viaţa publică, o mai dreaptă împărţire a sarcinilor ca şi a bunurilor vieţii. Revoluţia economico-politică a dat naştere unei revoluţiuni în idei care ameninţă întregul edificiu social clădit pe baza vechilor credinţi“.

Om de ştiinţă, cercetător profund al problemelor pedagogice, C. Dimitrescu-Iaşi s-a ridicat în acelaşi timp la ideea caracterului naţional al educaţiei. Interesante observaţii pe această linie întîlnim în recenzia pe care el o face în nr. 3-4 din anul 1892 al „Revistei pedagogice“, unei publicaţii învăţătoreşti progresiste, numite „Educaţia“ şi tipărită de învăţătorul M. Timuş. Observaţiile sînt cu atît mai interesante cu cît recunoştea şi aci tendinţa autorului lor de a privi educaţia ca pe un fenomen obiectiv.

„Educaţia — constată C. Dimitrescu-Iaşi — se conduce după principii generale stoarse din observaţia naturii omeneşti, dar aplicaţiunea acestor principii la diferitele popoare se poate face numai în măsura în care se ţine seamă de genul fiecărei naţionalităţi“ [9]. Constatînd că specificul naţional impune mijloace educative specifice, el subliniază în acelaşi timp că adevărurile ştiinţei — în pedagogie ca şi în oricare altă ştiinţă — sînt aceleaşi pentru întreaga omenire „...căile însă pe care ne îndrumăm spre ţintă sînt diferite, după diferenţele naturii omeneşti“ [10].

C. Dimitrescu-Iaşi îi combătea astfel pe pedagogii care se mărgineau în timpul acela să importe diferite sisteme de educaţie şi să le aplice mecanic la noi. El arată că, de exemplu: „Regulile educaţiei, croite după tipul poporului german de la sate... nu pot fi aplicate de-a

---

[7] „Revista pedagogică“, anul I, 1891, „Scopul revistei“, pag. 2, C. Dimitrescu-Iaşi.

[8] Din „Volumul omagial“, C. Dimitrescu-Iaşi, „Omul şi opera“, pag. 145.

[9] „Revista pedagogică“, anul 1892, pag. 172.

[10] Idem, pag. 174.

dreptul ţăranului romîn" [11]. Cu multă justeţe explică şi acest specific naţional prin condiţiile social-istorice în care s-a dezvoltat fiecare popor. În ce priveşte poporul romîn, C. Dimitrescu-Iaşi nu uită să treacă printre aceste condiţii luptele din trecut, împotriva asupririi naţionale, subliniind că *„Alături cu aceste lupte vechi, ţăranul romîn a susţinut şi susţine încă lupta pentru bucata de pămînt pe care să aibă drept a o rodi cu sudoarea muncii sale. Elementele sociale care au stăpînit acest pămînt l-au considerat prea multă vreme ca un simplu instrument de producţiune"* [12].

Ajuns aci, pătrunzătorul cercetător al problemelor pedagogice indică drumul pe care poate fi făurită o pedagogie naţională:

„Cine vroieşte să croiască normele educaţiei poporului romîn, trebuie să se inspire de la genul acestui popor. Trebuie să-i cunoaştem felul său de a gîndi asupra vieţii şi asupra problemelor sociale; trebuie să citim în basmele şi legendele populare, în doinele şi baladele sale, în tradiţii şi obiceiuri, întregul său fel de a fi... Cine poate mai bine decît învăţătorii sătesti să pătrundă în adîncurile vieţii de la ţară...? Ei singuri pot contribui prin experienţele lor zilnice în a aşterne bazele unei pedagogii naţionale".

Concluzia cu care se încheie aceste preţioase observaţii este că trebuie să învăţăm din experienţa celorlalte popoare, dar în acelaşi timp să studiem experienţa propriului nostru popor. Pedagogia se dezvoltă pe baza muncii de zi cu zi a nenumăraţilor participanţi necunoscuţi.

Este de remarcat înrudirea ideilor expuse mai sus cu cele din cunoscutul studiu al lui K. D. Uşinski, „Despre caracterul naţional al educaţiei publice". Înrudirea dintre ideile cu privire la caracterul naţional al educaţiei este cu totul explicabilă, prin asemănarea dintre cei doi pedagogi în ce priveşte originea socială, poziţia politică, poziţia pe frontul ştiinţei, poziţia în luptele pedagogice ale vremii şi rolul jucat în organizarea învăţămîntului.

Trecînd la problematica pedagogică abordată, trebuie să remarcăm, în ciuda diversităţii ei, o linie directoare unică şi consecventă. Majoritatea studiilor lui C. Dimitrescu-Iaşi sînt în fond argumente pentru demonstrarea aceleiaşi teze: că este necesar să fie ridicat nivelul pregătirii cadrelor didactice. El se făcea astfel exponentul profesorilor care simţeau nevoia unei pregătiri pedagogice mai serioase. „Profesorii care au conştiinţa misiunei lor — şi din fericire sînt mulţi — încep să recunoască lipsa *educaţiunei lor profesionale"* [13] scria el în prefaţa „Revistei pedagogice". Şi continua arătînd că sînt necesare „programe, cărţi didactice, regulamente, instrucţiuni şi mai presus de toate o propagandă vie pentru îmbunătăţirea metodelor" [14].

Această preocupare, atît de firească pentru profesorul de pedagogie, se face vizibilă încă din anul 1879. În urma unor inspecţii şcolare efec-

[11] „Revista pedagogică", pag. 174.
[12] Ibidem.
[13] Idem, anul 1902, „Prefaţa".
[14] Ibidem.

tuate în acest an din însărcinarea ministrului Gh. Chiţu, el redactează un raport de inspecţie — care a fost găsit şi publicat mult după moartea sa — în care propune, ca unul dintre remediile pentru înlăturarea lipsurilor existente în învăţămîntul mediu organizarea de „cursuri practice de aplicaţiune, ce trebuiesc a se alipi cît mai curînd pe lîngă facultăţile existente“ [15]. La aceste cursuri viitorii profesori ar fi urmat să capete o mai adîncă specializare în disciplina căreia se dedică — pentru „a se putea adresa la izvoarele ştiinţei şi a lucra de sine“ [16] — şi totodată o specializare metodică. În acelaşi raport el cere ca, pe lîngă fiecare şcoală normală, să fie alipită cîte „o şcoală primară de aplicaţiune“ care să servească drept „cîmp de experienţă pedagogică“ [17] — normaliştii urmînd să facă în acelaşi timp şi practica agricolă. Raportul e interesant şi prin faptul că acorda profesorului de pedagogie rolul central în şcoala pedagogică, făcînd din el îndrumătorul celorlalţi profesori, care, fiecare la rîndul lui, fac pedagogie şi predau pedagogie, predînd metoda obiectului respectiv. „Inima unei şcoli pedagogice e profesorul de pedagogie. El este acela care trebuie să dea direcţiunea diverselor studii speciale“ [18]. Tot în acest raport, C. Dimitrescu-Iaşi spune despre „conferinţele de clasă“ (consiliile pedagogice, cum le numim noi astăzi) că nu trebuie să fie nişte „Tribunale disciplinare“ ci să joace un mare rol în pregătirea profesorilor pentru îndeplinirea sarcinilor lor instructive şi educative.

După cum vedem, întregul raport nu era altceva decît un apel adresat cadrelor didactice pentru o mai bună pregătire profesională a lor.

Preocuparea aceasta apare în studiul „Învăţămîntul universitar şi pregătirea profesorilor gimnaziali“, publicat în anul 1891. Aci se arată că şcoala medie are, printre altele, sarcina de a pregăti elevul pentru o muncă independentă cu o perspectivă mai largă şi de a-i forma interesul pentru ştiinţă. Cu totul just este prezentat rolul conducător al profesorului: „el ajută şi conduce pe şcolari în lucrările sale“. Şcolarul este deci activ şi profesorul conduce această activitate. Conducerea de către profesori nu trebuie să frîneze cu nimic activitatea elevului, ci, dimpotrivă s-o stimuleze.

Pentru a-şi putea exercita cu succes acest rol, „profesorul să vină în contact cît se poate mai des cu şcolarul, pentru a putea cunoaşte *însuşirile psihologice* ale şcolarului, predispoziţiile sale pentru unele lucrări în deosebire de altele, iuţeala cu care poate pătrunde un adevăr dezvoltat în decursul lecţiunii şi aşa mai departe“ [19].

Profesorul trebuie să aibă darul expunerii, să ştie să folosească metoda conversaţiei, să ştie să organizeze munca independentă a ele-

[15] Din „Volumul omagial“, C. Dimitrescu-Iaşi, „Omul şi opera“, pag. 333.
[16] Ibidem.
[17] Idem, pag. 339.
[18] Idem, pag. 340.
[19] Idem, pag. 182.

vilor. El trebuie să ştie „a înrîuri prin suma cunoştinţelor de profesor asupra dezvoltării minţii şi inimii şcolarilor" [20].

Cum poţi căpăta însă toate aceste calităţi?

C. Dimitrescu-Iaşi ridică din nou problema pregătirii profesorilor pentru munca lor.

Această pregătire, arată el, are două aspecte:

Primul îl constituie „preparaţia ştiinţifică", asupra căreia se insistă foarte mult. Profesorul — arată C. Dimitrescu-Iaşi — trebuie să fie un cercetător priceput în domeniul disciplinei pe care o predă. El aduce argumente de mare interes pedagogic în această privinţă. Astfel „cel care s-a deprins a cultiva ştiinţa şi a face investigaţiuni proprii în domeniul ei, aşa că s-a familiarizat prin propria lucrare cu metodele de investigare şi cu izvoarele ştiinţei, aduce cu sine în învăţămîntul gimnazial acea *convingere nestrămutată* despre valoarea adevărurilor şi propune şi acel *interes* special pentru ştiinţă, care rezultă numai din deprinderea în lucrări originale". [21]

Mai departe se arată că autoritatea profesorului creşte considerabil atunci cînd el este bine pregătit din punct de vedere pedagogic. Mai mult decît atît, felul în care va preda profesorul, măiestria metodică, atîrnă în mare măsură de felul în care el stăpîneşte disciplina ştiinţifică predată; căci atunci cînd profesorul este un cercetător ştiinţific, el ştie să găsească raporturile dintre adevăruri, ştie să aleagă esenţialul, cunoaşte limita pînă la care poate să dezvolte o temă. Dimpotrivă, dacă nu stăpîneşte ştiinţa respectivă, el va spune tot ce a învăţat, fără a selecta şi în ordinea în care a învăţat; el nu se va mişca liber din acest domeniu, va cădea în pedantism şi munca sa va da roade slabe.

Toate aceste argumente sînt desigur pe deplin îndreptăţite.

Al doilea aspect al pregătirii profesorului îl constituie „preparaţia" pedagogică, teoretică şi practică. El include aci şi cunoştinţele de psihologie şi cele de metodică.

Ca instituţii pentru realizarea acestei pregătiri C. Dimitrescu-Iaşi a preconizat seminariile pedagogice. Să urmărim mai departe preocuparea sa pentru pregătirea profesională a profesorilor.

Unul dintre studiile sale pedagogice cele mai interesante este „Tactul pedagogic" [22].

Prin „tact pedagogic" C. Dimitrescu-Iaşi înţelegea ceea ce noi numim astăzi „măiestrie pedagogică". Studiul cuprinde o analiză profundă a acestei noţiuni. C. Dimitrescu-Iaşi subliniază în primul rînd necesitatea pentru educatori de a cunoaşte teoria pedagogică. Pledînd pentru această teză, el nu uită să sublinieze, în acelaşi timp că: „nu e de ajuns să ai în mintea ta un sistem întreg de teorii pedagogice, oricît de bine chibzuite şi oricît de întemeiate ştiinţificeşte ar fi ele, pentru ca să poţi fi cu oarecare siguranţă un bun pedagog" [23]. Mai este necesar

[20] C. Dimitrescu-Iaşi, „Omul şi opera", pag. 183.
[21] Idem, pag. 185.
[22] „Revista pedagogică", anul 1894.
[23] C. Dimitrescu-Iaşi, „Omul şi opera", pag. 147.

de asemenea ca ideile pedagogice să fie adaptate la cazuri concrete. Pe de altă parte, în pedagogie, „practica singură fără călăuza principiilor teoretice ale științei, devine un empirism îngust, degenerează în rutină oarbă“ [24].

De aici rezultă că educatorul trebuie să posede și teoria și practica pedagogică. E adevărat, dar nu e de ajuns. În educație e necesar ca pentru fiecare caz să găsești imediat soluția cea mai potrivită. Tocmai în aceasta stă greutatea. E vorba de o soluție care să concorde cu scopul general al educației și în același timp cu țelurile imediate, rezolvînd problemele cele mai arzătoare care apar în procesul educației. Măsura luată trebuie să fie adecvată noilor condiții și, în același timp, să nu contrazică măsurile anterioare. Și pe lîngă toate acestea nu ai timp mult de stat pe gînduri, fiindcă soluția care vine cu întîrziere își pierde de obicei eficacitatea, iar educatorul își pierde, din cauza nesiguranței sale autoritatea. Pentru a te descurca în aceste condiții, îți trebuie o însușire specială și aceasta este „tactul“ (măiestria pedagogică).

În articolul la care ne referim, sînt prezentate numeroase exemplificări ale „tactului“ pedagogic, din care rezultă cît de important este să găsești cel mai potrivit moment pentru a interveni, și măsura în care să intervi într-o anumită situație. Se arată în special necesitatea „tactului“ pedagogic în gradarea pedepselor, care nu trebuie date „cu rigoare neînduplecată“, ci ținînd seama de gravitatea greșelii, de condițiile în care s-a produs, de „mediul moral“ în care trăiește copilul etc. Sînt foarte frumoase exemplele de tact pedagogic date aci de C. Dimitrescu-Iași; exemplul unui profesor care nu i-a pedepsit pe elevii care au protestat împotriva răsturnării lui A. I. Cuza și aducerea unei dinastii străine și exemplul altui profesor care nu a încurajat lipsa de solidaritate a unui elev față de colegii săi, deși această „trădare“ se afla sub scutul disciplinei școlare. În ambele cazuri autoritatea profesorului a crescut.

Este oare măiestria pedagogică o însușire înnăscută?

Spre deosebire de alți pedagogi ai vremii, conducătorul „Revistei pedagogice“, C. Dimitrescu-Iași, consideră că nu. Ea este de fapt *„produsul legăturii ce se stabilește între teoria și practica pedagogică“* [25]. Astfel privită, măiestria pedagogică apare ca un produs al pregătirii teoretice temeinice și al experienței individuale în aplicarea practică a teoriei. Ea se cîștigă prin exercițiu continuu, printr-o atitudine conștientă, analitică față de fiecare pas al muncii noastre pedagogice. Un mare ajutor în această privință ne dă istoria pedagogiei: „Analizînd diferitele teorii pedagogice, sîntem ținuți a le urmări continuu, în consecințele lor practice, pentru a judeca despre valoarea lor; dar tocmai prin această lucrare legăturile asociative dintre principii și cazuri concrete se stabilesc cu mai multă ușurință“ [26].

Concluzia acestui studiu este că: pentru dezvoltarea „tactului

[24] C. Dimitrescu-Iași, „Omul și opera“, pag. 147.
[25] Idem, pag. 159.
[26] Ibidem.

pedagogic", în rîndurile cadrelor didactice, sînt necesare instituţii pentru pregătirea pedagogică a profesorilor, în care să se studieze teoria şi să o aplice practic, examinîndu-se cazuri concrete variate şi urmărindu-se efectele diferitelor măsuri educative. Acestea ar fi nişte „laboratorii" în care să „se prepare tactul pedagogic". C. Dimitrescu-Iaşi preconiza astfel, din nou, practica pedagogică organizată a viitorilor profesori.

Ar fi obositor să urmărim, sub aceleaşi aspecte, şi alte studii ale sale. Apare clară preocuparea consecventă a lui C. Dimitrescu-Iaşi pentru pregătirea pedagogică a profesorilor.

Realizarea în practică a acestui deziderat, devine posibilă o dată cu votarea legii din anul 1898, la alcătuirea căreia C. Dimitrescu-Iaşi a lucrat cu rîvnă şi pe care a apărat-o cu multă energie. Nu este cazul să analizăm aci aspectele pozitive şi negative ale acestei legi, expresie a ideologiei burgheze. Ni se pare însă că legea face un pas înainte prin articolele 23 şi 91, care prevăd înfiinţarea seminariilor pedagogice. C. Dimitrescu-Iaşi preia conducerea seminarului pedagogic de la Bucureşti, căruia îi alătură o şcoală de aplicaţie bine organizată, „laboratorul" pe care îl visa de mult timp. Cu profesorii tineri şi entuziaşti ai acestei şcoli de aplicaţie şi cu studenţii săi, el experimentează metode pedagogice noi, înaintate.

Experienţele pedagogice erau folosite cu multă prudenţă. În această privinţă, C. Dimitrescu-Iaşi exprimă următoarea opinie:

„Fără îndoială, experimentarea pedagogică are margini. Nu ne este permis a face orice încercări am voi, pentru a judeca apoi despre rezultatele dobîndite. Nu putem periclita dezvoltarea unui om, pentru a ne satisface curiozitatea ştiinţifică" [27].

În seminarul pedagogic condus de către C. Dimitrescu-Iaşi, studenţii găseau exemple vii de activitate pedagogică rodnică şi în acelaşi timp erau călăuziţi, supravegheaţi în propria lor activitate pedagogică. Se dădea o mare atenţie activităţii conduse de studenţi, cu care ocazie erau clarificate numeroase probleme. Cu încetul se strînsese la şcoala de aplicaţie un grup de profesori avînd priceperea şi autoritatea necesară pentru a-şi duce munca dublă, cu elevii şi studenţii.

Dar iată că în 1913, la seminarul pedagogic sosi un ordin de desfiinţare a şcoalei de aplicaţie, studenţii urmînd să facă practica pedagogică la o şcoală medie oarecare. C. Dimitrescu-Iaşi trecu la apărarea instituţiei pe care o considera cea mai dragă creaţie a sa. În memoriul prezentat cu această ocazie ministerului „el demonstră din nou necesitatea unei şcoli de aplicaţie care să organizeze o experienţă unitară pe întreaga şcoală, în care toţi profesorii să lucreze în unitate de vederi cu profesorul de pedagogie şi în care să existe continuitate în muncă" [28]. Dovedind unitatea care exista în mod real la şcoala de aplicaţie, profesorii acestei şcoli se ofereau să ţină lecţii gratuite pînă

[27] C. Dimitrescu-Iaşi, „Omul şi opera", pag. 160.
[28] C. Dimitrescu-Iaşi, Memoriu prezentat ministrului instruc. publice, Bucureşti, 1913.

la sfîrșitul anului bugetar, cînd urma să se ia o hotărîre definitivă. În acest fel cauza dreaptă a menținerii școlii de aplicație a învins.

★

Dintre lucrările lui C. Dimitrescu-Iași, cea care îndrăznește să se apropie cel mai mult de adevărul în științele sociale și care a stîrnit, de altfel, cel mai puternic ecou a fost studiul „Două morale" apărut în preajma răscoalei din anul 1907. Credem că aci este ceva mai mult decît o coincidență: studiul reflectă ascuțimea deosebită pe care o luase lupta ideologiei din ajunul răscoalei. În acest studiu C. Dimitrescu-Iași se îndepărtează cu curaj de multe dintre prejudecățile care ascundeau adevărul în ce privește morala — prejudecăți ale religiei, ale filozofiei idealiste sau prejudecăți naționaliste — și abordează fenomenul moralei de pe o poziție care în unele părți devine obiectiv-științifică și în care se reflectă o anumită influență a ideologiei clasei muncitoare. Din punct de vedere pedagogic acest studiu capătă o mare importanță pe linia orientării educației morale.

Referindu-se la morala claselor stăpînitoare, C. Dimitrescu-Iași arată că „Morala cea mai sublimă devine în faptă o *doctrină a servituții*" [29]. Analizînd sub acest aspect morala evanghelică, el o caracterizează drept „o adevărată morală pentru sclavi", deoarece ea are la bază *„sfatul resignării"*. El critică această morală deoarece îndeamnă la pasivitate și anihilează „orice încercare de a schimba organizarea socială a vieții" [30]. Principiul a făcut din ea... un instrument puternic de stăpînire a conștiințelor și prin aceasta, de garantare a privilegiilor cîștigate de clasele stăpînitoare" [31]. El demonstrează pe larg că religile sînt „instrumente de dominare în organizarea socială" [32]. In continuare C. Dimitrescu-Iași dezvăluie și „haina falsă a principiilor umanitare de libertate și egală îndreptățire la viață care ascund, la rîndul lor, interesele burgheziei". In ce privește familia, statul nu apără „familia muncitorului zdrobită sub jugul de fier al industrializmului modern", dar protejează familia burghezilor „o familie adeseori ciuruită pînă în măduva oaselor de viciile vieții moderne, o familie pe care în fond nu o respectă ei înșiși" [33].

Cu un curaj uluitor, ne vorbește despre mizeria clasei muncitoare, „colosala nedreptate socială în repartiția și distribuirea bunurilor existenței", persecuțiile la care sînt supuși cei ce se ridică împotriva stăpînitorilor. Întreaga ideologie a societății capitaliste — religie, artă, știință, educație, organizare politică — sprijină orînduirea exploatatoare. În opoziție cu morala oficială creată pentru a stăpîni masele, exploatatorii își au propria lor morală, „morala egoistă de clasă", sălbatică și neîn-

29 Din „Volumul omagial", C. Dimitrescu-Iași, „Omul și opera", pag. 60.
30 Idem, pag. 62.
31 Idem, pag. 65.
32 Idem, pag. 66.
33 Idem, pag. 70.

dură̧toare; normele de conduită ale claselor stăpînitoare sînt subordonate principiului luptei neîndurate pentru existență, adoptat pentru ocazie la menținerea privilegiilor cîștigate.

După cum era de așteptat, studiul a dat naștere unor discuții violente. Sarcina de a-i replica, în numele reacțiunii, și-a asumat-o pedagogul reacționar I. Găvănescul, care publica în „Cultura Romînă" din iunie 1908, articolul pe care îl vrea fulminant: „Anarhismul ex cathedra" în Romînia. I. Găvănescul afirmă că studiul lui C. Dimitrescu-Iași lovește proprietatea, familia, religia „pînă și educația ca mijloc de socializare și disciplinare a individului" [34]. De aici încep unele tricțiuni între ambii pedagogi. C. Dimitrescu-Iași este acuzat de către colegul său I. Găvănescul că a stîrnit entuziasmul presei „rătăcite de idei și de tendințe revoluționare și anarhice".

Într-adevăr, studiul lui C. Dimitrescu-Iași stîrnise entuziasmul presei progresiste. În special este vizibil acest entuziasm în paginile „Vieții Romînești": „Studiul de psihologie socială al d-lui C. Dimitrescu-Iași — „Două morale" — pe lîngă valoarea reală științifică, lucru destul de rar în literatura noastră filozofică, arată un superb curaj moral: a spune adevărul împotriva stăpînitorilor, la noi, e lucru primejdios ca și pentru dl. C. Dimitrescu-Iași" [35].

De o înaltă apreciere se bucură studiul lui C. Dimitrescu-Iași în publicația socialistă „Viitorul social", care arată că acest studiu dezvăluie „duplicitatea moralei din societatea de astăzi" și îl recomandă cititorilor ca pe o lucrare care „redeșteaptă în fiecare suflet curat dorul de luptă și de acțiune". Revista socialistă „Viitorul social" arătînd că omenirea modernă are nevoie de o altă morală, adaugă că această morală nu o poate elabora decît morala socialistă, noua morală fiind o expresie a luptei clasei muncitoare [36].

★

Spațiul restrîns al unui articol nu ne permite să cuprindem întreaga bogăție de idei pedagogice ale lui C. Dimitrescu-Iași, care a scris și despre educația în familie, și despre punctualitatea cadrelor didactice și despre importanța exemplului educatorului.

Există totuși un sector al activității lui peste care nu se poate trece, cel al pedagogiei învățămîntului universitar. Subliniind că profesorul nu trebuie să posede numai „darul expunerii", C. Dimitrescu-Iași a arătat, în același timp, că aceasta nu este însă de ajuns. Universitatea fiind „unul din focarele de cultură a științei" [37], cea mai de seamă cerință față de profesorul universitar este ca el să fie un om de știință care să posede pe deplin disciplina științifică pe care o predă, să-i cunoască izvoarele, să-i mînuiască cu ușurință metodele de cercetare.

---

[34] „Cultura Romînă", Iași, anul 1908.
[35] „Viața Romînească", ianuarie, anul 1908, pag. 208.
[36] „Viitorul social", februarie, anul 1908.
[37] Din „Volumul omagial", C. Dimitrescu-Iași, „Omul și opera", pag. 183.

În continuare el prezintă o analiză serioasă a procesului transmiterii ştiinţei în învăţămîntul superior. Scopul acestui proces este, înainte de toate, să orienteze propria activitate a studenţilor. Pentru aceasta cursul trebuie să cuprindă în special: expunerea ştiinţei la treapta de dezvoltare în care a ajuns; indicarea căilor metodice pe care s-a produs dezvoltarea; prezentarea chestiunilor controversale, încă nerezolvate; prezentarea problemelor noi, care ar putea forma obiectul unor viitoare cercetări şi chiar indicarea metodelor pe care s-ar putea face noile cercetări.

Ţinînd seama de nivelul învăţămîntului superior din acel timp, cînd multe cursuri erau citite, în mod dogmatic, de la catedră, propunerile de mai sus sînt foarte înaintate. Ele conţin indicaţii pe care nu le poate neglija nici profesorul universitar de astăzi.

Ca fruntaş al universităţii, C. Dimitrescu-Iaşi a ţinut multe cuvîntări în faţa tineretului studenţesc. Dincolo de haina oficială a acestor discursuri, se desprinde adesea îndemnul adresat tineretului, de „a studia istoria neamului nostru, a studia limba noastră, literatura şi instituţiile acestui popor, de a studia pămîntul cu tot ce se cuprinde în el şi producţiunile ce poate da geologia, geografia, istoria limbii naţionale" [38], de a duce o muncă ştiinţifică cît mai vastă. Împletit cu acest îndemn era cel de a merge pe linia năzuinţelor întregului popor, de a munci în spiritul celui mai înaintat patriotism.

C. Dimitrescu-Iaşi a considerat că scopul educaţiei este „de a pregăti un om liber care să se mişte în viaţă după propriile sale convingeri" [39]. El arată că un pedagog trebuie să fie animat de „năzuinţa de a pricepe întreaga mişcare socială şi de a-şi da seama de mersul normal al dezvoltării naţionale...". El însuşi a fost animat de această năzuinţă.

Se poate astfel aprecia că influenţat de socialism, însufleţit de patriotism şi cercetînd problemele educaţiei cu probitate ştiinţifică, C. Dimitrescu-Iaşi a izbutit să se apropie într-o anumită măsură de ştiinţa adevărată şi de adevăratele interese ale poporului.

Desigur că filozofii, pedagogii, profesorii de azi văd şi ştiu incomparabil mai mult şi mai bine decît C. Dimitrescu-Iaşi. Ceea ce acum 70 de ani era un pas înainte în gîndire, în cultură, azi poate să nu mai fie un pas înainte, ba poate fi o piedică în mersul nostru rapid înainte.

Respingînd din gîndirea şi activitatea lui C. Dimitrescu-Iaşi tot ce a fost negativ, înapoiat, antipopular, noi valorificăm tot ce a fost progresist în activitatea şi opera sa. Valorificarea aceasta o facem luînd seama de timpul cînd el a trăit şi a lucrat, dar nu întorcîndu-ne spre concepţiile şi atitudinile din acea vreme faţă de problemele sociale, ci privind şi mergînd înainte spre viitorul strălucit comunist al patriei noastre şi al lumii.

---

[38] Din „Volumul omagial", C. Dimitrescu-Iaşi, „Omul şi opera", pag. 364.
[39] Idem, pag. 153.

PRACTICA ÎN PRODUCŢIE A ELEVILOR DIN ŞCOLILE SOVIETICE

Îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă este un principiu de bază al pedagogiei sovietice, iar îndeplinirea lui una din principalele căi de realizare a directivelor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. cu privire la dezvoltarea şcolii de cultură generală.

În urma îndrumărilor primite din partea Ministerului Învăţămîntului şi a Academiei de ştiinţe pedagogice, numeroase şcoli, ca de exemplu şcolile din oraşul şi regiunea Moscova, oraşul şi regiunea Leningrad, din oraşele Sverdlovsk, Celiabinsk, din regiunile Iaroslavl, Rostov, Stavropol, Reazan ş. a., au început să organizeze munca productivă a elevilor în industrie şi agricultură în forme variate, în funcţie de condiţiile specifice regiunii în care sînt situate şcolile.

Practica elevilor în producţie are două etape: etapa de pregătire şi etapa de desfăşurare a practicii.

În activitatea şcolară se aplică forme variate de activitate practică în producţia industrială. În general, în etapa de pregătire, şcolile se îngrijesc încă de la începutul anului şcolar de discutarea şi elaborarea principalelor sarcini care stau în faţa şcolii în vederea rezolvării acestei probleme. Astfel, şcolile medii nr. 14 şi nr. 15 din oraşul Jujno-Sahalinsk au stabilit următoarele sarcini principale:

1. Determinarea conţinutului, formei şi metodelor de familiarizare a elevilor în primul an de practică cu bazele producţiei industriale, în cadrul întreprinderii repartizate pentru practică.

2. Stabilirea cunoştinţelor teoretice de bază pe care şcoala trebuie să le predea elevilor pentru desfăşurarea cu succes a practicii.

3. Determinarea volumului de muncă şi a sarcinilor elevilor în procesul de producţie.

4. Elaborarea metodelor şi a formelor de cunoaştere de către elevi a vieţii obşteşti a colectivului întreprinderii.

5. Determinarea importanţei pedagogice a practicii în producţie în cadrul sistemului de pregătire politehnică a elevilor.

Şcolile alcătuiesc planuri speciale pentru pregătirea şi desfăşurarea practicii în producţie, care sînt dezbătute în cadrul consiliilor pedagogice. Aceste planuri cuprind probleme organizatorice, problema conducerii şi controlului muncii elevilor în timpul practicii, probleme privind realizarea legăturii dintre munca didactică şi cea din producţie, vizitarea de către cadrele didactice a întreprinderii în care elevii îşi desfăşoară practica ş. a.

Înainte de începerea practicii propriu-zise, şcolile organizează vizitarea întreprinderilor pentru cunoaşterea lor în ansamblu. Astfel, elevii din clasele a IX-a de la Şcoala medie nr. 13 din oraşul Dzerjinsk — reg. Gorki au vizitat de 15 ori întreprinderea şi apoi au început să lucreze fiecare într-un anumit loc de muncă. Elevii clasei a IX-a de la Şcoala medie nr. 2 din oraşul Iaroslavl au început să cunoască, prin vizite, unele profesiuni şi apoi au început să lucreze în întreprindere.

În cadrul acestor vizite, organizate înainte de începerea practicii, sînt invitaţi maiştrii şi ingineri care discută cu elevii teme ca: „Principalele sarcini ale practicii în producţie în condiţiile uzinei respective", „Tehnica securităţii", „Tehnologia producţiei", „Utilarea uzinei", „Planificarea şi organizarea muncii în uzină" ş. a.

Aceste discuţii se desfăşoară de multe ori chiar în secţiile şi atelierele în care elevii trebuie să facă practica. Astfel, elevii încep să cunoască ciclul de producţie al secţiilor, locurile de muncă, instrumentele şi utilajul respectiv, regulamentul de ordine interioară.

Pentru desfăşurarea practicii, elevii sînt împărţiţi în grupe de cîte 3—4 în frunte cu un conducător ales de elevi şi aprobat de directorul şcolii.

Unele şcoli au elaborat chiar un „Regulament pentru elevii conducători ai grupelor care desfăşoară practica în producţie", în care sînt prevăzute următoarele obligaţii (Politehniceskoe obucenie nr. 1/957, pag. 39):

1. Să organizeze adunarea elevilor şi să supravegheze disciplina lor în cadrul întreprinderii.

2. Să asigure prezenţa la locul de muncă pentru a putea primi din timp sarcinile din partea conducătorului practicii.

3. Să adune elevii din grupă la semnalul de încetare a lucrului, să-i ducă la duş şi să plece cu ei din întreprindere în mod organizat.

4. Să facă cunoscut conducătorului practicii şi dirigintelui absenţele din grupă.

5. Să adune referatele elevilor despre practica în producţie şi să le înmîneze dirigintelui.

6. Să facă cunoscut dirigintelui cazurile de încălcare a disciplinei muncii de către elevi.

Pentru a ajuta elevilor să studieze principiile ştiinţifice ale producţiei şi să poată aplica în practică cunoştinţele însuşite la fizică, matematică, chimie, desen, unele şcoli (de exemplu Şcoala nr. 61 din oraşul Tuapse), au alcătuit un „Îndrumător pentru practica în producţie" — care se înmînează fiecărui elev şi conducător de practică. Îndrumătorul cuprinde următoarele probleme pe care elevii trebuie să le studieze în cadrul practicii :

1. Care este profilul întreprinderii, ce produse se confecţionează, ce munci se execută?

2. Cum este organizată întreprinderea, secţia respectivă?

3. Cum se realizează conducerea întreprinderii, a secţiei? Rolul şefului de secţie şi al maistrului.

4. Începutul şi sfîrşitul lucrului. Disciplina muncii, controlul şi evidenţa muncii muncitorilor, controlul şi evidenţa produselor finite, remunerarea muncii.

5. Ce secţii principale şi auxiliare cuprinde întreprinderea? Care este deosebirea dintre o secţie principală şi una auxiliară?

6. Utilarea tehnică a secţiilor; maşinile-unelte, denumirea şi rolul lor.

7. Organizarea locului de muncă; diferitele profesiuni productive.

8. Instalaţiile energetice din întreprinderea respectivă.

9. Inovatorii în producţie. Raţionalizarea, întrecerea socialistă. Productivitatea muncii.

10. Cum se aplică în practică în întreprinderea respectivă legile fizicii şi cum au ajutat cunoştinţele de fizică, chimie, matematică, desen, la însuşirea profesiunii şi la cunoaşterea principiilor generale ale organizării producţiei?

După o astfel de pregătire temeinică a elevilor pentru începerea practicii, urmează **etapa a doua : practica propriu-zisă în întreprinderi** care se organizează, aşa cum am mai arătat, în funcţie de condiţiile oferite de întreprinderile respective, folosindu-se următoarele forme — aşa cum arată S. A. Şaporinski în revista „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8/956:

1. Elevii activează *în anumite locuri de muncă, cu scopul de a-şi însuşi o anumită* profesie, urmată de încadrarea într-o anumită categorie de salarizare.

2. Elevii activează în anumite locuri de muncă, fără a se urmări prin aceasta ca ei să-şi însuşească o anumită profesie şi să se încadreze într-o anumită categorie de salarizare.

3. Practică informativă pe mai multe locuri de muncă, trasîndu-se elevilor anumite sarcini (întocmirea de scheme, culegerea de probe, de materie primă, mostre de produse etc.).

In cazul primei forme, gradul orientării profesionale este mai ridicat faţă de gradul celei de a doua forme şi mai ales faţă de gradul celei de a treia forme. Ar fi însă greşit, arată S. A. Şaporinski, să tragem concluzia că numai practica organizată după sistemul primei forme asigură realizarea legăturii strînse dintre teorie şi practică. Este însă incontestabil că această legătură nu poate fi asigurată decît dacă practica este condusă cu grijă de către cadrele didactice din şcoală. În cadrul învăţămîntului politehnic, realizarea scopurilor activităţii practice a elevilor depinde cel mai mult de modul în care este exercitată conducerea de către cadrele didactice din şcoală.

Fiecărei grupe de elevi i se repartizează un maistru sau un inginer. Cînd elevii încep să studieze sistematic procesul de producţie, inginerii şi muncitorii repartizaţi grupelor explică elevilor procesul de producţie, le dau îndrumările necesare pentru înţelegerea acestuia. Un rol important în timpul practicii îl constituie stabilirea legăturii dintre procesele observate în întreprinderi şi cunoştinţele de fizică şi chimie însuşite în şcoală. Astfel, elevii Şcolii medii nr. 74 din oraşul Sverdlovsk au putut să urmărească în timpul practicii la uzina metalurgică din localitate legătura dintre topirea oţelului în cuptoarele Martin şi legile fizicii. Studierea procesului de producţie este numai o latură a practicii în producţie a elevilor, a doua latură o constituie formarea unor deprinderi de muncă folosite în producţie. Elevii clasei a IX-a de la Şcoala medie nr. 74 din Sverdlovsk au desfăşurat practica pe rînd într-o serie de secţii principale şi auxiliare, precum şi în laboratorul uzinei. În fiecare secţie ei au studiat nu numai o maşină, ci întregul sistem de maşini şi utilaje. O dată cu studierea procesului de producţie în secţie, elevii şi-au însuşit şi o serie de deprinderi de muncă, putînd la sfîrşitul anului să execute o serie de operaţii cu unele instrumente şi maşini. În timpul verii elevii au lucrat două săptămîni într-un singur loc de muncă (la o maşină sau în laboratorul uzinei), timp în care ei şi-au însuşit mai temeinic deprinderile de muncă.

În timpul practicii, şcolile obişnuiesc să organizeze cu elevii consfătuiri de producţie la care participă conducătorii practicii şi muncitori din întreprindere. La consfătuire se acordă o deosebită atenţie problemelor studierii producţiei şi felului în care cunoştinţele dobîndite în şcoală contribuie la înţelegerea principiilor generale ale producţiei şi la însuşirea unei profesii, iar unii elevi prezintă rapoarte de activitate.

La sfîrşitul practicii elevii trebuie să prezinte dirigintelui un raport după o schemă alcătuită de către conducerea şcolii. Iată problemele cuprinse în schema alcătuită de şcolile din oraşul Jujno - Sahalinsk:

1. Care legi ale fizicii, chimiei şi matematicii, însuşite în şcoală, au stat la baza proceselor tehnologice şi a diferitelor operaţii de producţie din secţia respectivă?

2. Care sînt maşinile, instrumentele şi aparatele pe care le-aţi cunoscut în timpul practicii şi care sînt principiile lor de funcţionare? Daţi un exemplu detaliat însoţit de desene sau schiţe.

3. Ce lipsuri în organizarea producţiei aţi întîlnit la locul vostru de muncă? Ce propuneri faceţi pentru înlăturarea lor?

4. Atitudinea voastră faţă de profesiunea respectivă.

La fiecare raport trebuie anexată caracterizarea conducătorului practicii — maistru sau inginer — în care se trece atitudinea elevului faţă de muncă, disciplina în muncă, părţile pozitive şi lipsurile din timpul practicii.

În general, practica în producţie se încheie printr-o conferinţă de analiză a desfăşurării practicii.

O deosebită atenţie se acordă **activităţii practice a elevilor în agricultură.** În momentul de faţă majoritatea elevilor din clasele mari ale şcolilor săteşti participă la munca în producţie în colhozuri şi sovhozuri. Pe baza indicaţiilor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. şi ţinînd seama de experienţa acumulată de şcoli, Ministerul Învăţămîntului din R.S.F.S.R. a obligat toate şcolile săteşti şi a recomandat şcolilor orăşeneşti să organizeze în anul 1957, în timpul verii, lucrări practice pe loturile experimentale şcolare şi practica de vară în producţia agricolă cu elevii claselor VIII—IX de la şcolile săteşti şi cu cei din clasa a VIII-a de la şcolile orăşeneşti.

Pentru realizarea practicii în agricultură, în faţa şcolilor au stat următoarele sarcini :

1. Să consolideze şi să lărgească cunoştinţele elevilor în domeniul agriculturii, să-i înveţe să aplice în practică cunoştinţele dobîndite în procesul însuşirii bazelor ştiinţelor naturale.

2. Să perfecţioneze priceperile şi deprinderile de muncă agricolă însuşite de elevi şi să le formeze noi deprinderi în concordanţă cu cerinţele programei.

3. Să trezească la elevi interesul pentru agricultură, dragostea şi interesul pentru munca agricolă.

4. Rezolvînd sarcinile instructiv-educative, să acorde totodată un ajutor efectiv colhozurilor şi sovhozurilor în desfăşurarea lucrărilor agricole de vară.

Avînd acumulată din anii trecuţi o oarecare experienţă în acest domeniu, multe şcoli au început să se pregătească încă din timpul iernii pentru organizarea în bune condiţii a practicii de vară.

În primul rînd, colectivele pedagogice au alcătuit, în concordanţă cu condiţiile locale, planuri concrete de pregătire şi desfăşurare a practicii, în care se prevedea: locul unde se va desfăşura practica, durata, graficul desfăşurării practicii pe clase, organizarea muncii elevilor, conţinutul lucrărilor practice, realizarea conducerii pedagogice a practicii. În multe şcoli s-a acordat o deosebită atenţie pregătirii elevilor pentru executarea în bune condiţii a lucrărilor agricole în cadrul lecţiilor despre bazele producţiei agricole, al cercurilor şi cursurilor facultative pe specialităţi, al vizitelor în gospodăriile fruntaşe. În unele şcoli s-au organizat cursuri facultative de studierea tractorului, combinei etc.

Iată concret cum s-a pregătit încă din iarnă Şcoala medie nr. 2 din Shodnensk, reg. Molotov, pentru practica de vară (Politehniceskoe obucenie nr. 12/1957, pag. 31):

a) A ales culturile agricole şi a stabilit mărimea loturilor care trebuiau cultivate de către elevi.

b) A elaborat planul lucrărilor agrotehnice şi a stabilit recolta pe care trebuie s-o obţină elevii pe lotul lor.

c) A alcătuit un grafic de desfăşurare a practicii elevilor pe clase, pe anul curent şi pe următorii patru ani, în care se prevedea participarea fiecărui elev la lucrările practice în diferitele luni ale verii.

d) A stabilit şi precizat cu conducerea colhozului obligaţiile reciproce.

e) A alcătuit grupele de elevi şi s-au ales conducătorii lor.

f) A alcătuit o programă a practicii de vară, în concordanţă cu programa Ministerului Învăţămîntului, care cuprindea conţinutul practicii de vară şi în care se enumerau lucrările, cunoştinţele şi deprinderile necesare executării muncii.

g) A stabilit sistemul de conducere pedagogică a practicii de vară.

h) A discutat cu cadrele didactice, cu elevii şi părinţii toate problemele importante referitoare la organizarea şi conţinutul practicii de vară.

Forma cea mai simplă, dar şi cea mai răspîndită, este **participarea elevilor în brigăzile colhozurilor împreună cu adulţii.** În acest caz, elevii execută lucrări variate, conform planului brigăzii. O asemenea formă, în care elevii sînt răspîndiţi în diferite colhozuri şi brigăzi, exclude însă posibilitatea unei influenţe pedagogice permanente asupra elevilor, posibilitatea planificării muncii şi odihnei lor în funcţie de particularităţile de vîrstă şi de sarcinile instructiv-educative. Unele şcoli încearcă să îmbunătăţească această formă a practicii, dînd elevilor teme speciale de îndeplinit în timpul practicii. Executarea acestor teme ajută elevilor să aplice mai bine în practică cunoştinţele pe care le au, să studieze cele mai bune procedee de cultivare a plantelor şi de îngrijire a animalelor. Deseori însăşi cadrele didactice controlează executarea temelor, atrăgînd la această muncă şi pe părinţii elevilor. Multe şcoli sătesti organizează brigăzi de elevi care îndeplinesc sarcinile de producţie ale conducerii colhozului sau direcţiei sovhozului şi S.M.T.-ului. Cunoscînd din timp sarcinile de producţie, brigăzile de elevi se pregătesc în timpul iernii şi verii pentru lucrările viitoare.

O deosebită atenţie merită menţionarea iniţiativei şcolilor din Grigoropolis, ţinutul Stavropol, care au organizat **brigăzi şcolare complexe permanente** care muncesc pe un lot repartizat special de către colhoz.

Executînd întregul ciclu de lucrări de cîmp, începînd de la semănat şi terminînd cu strînsul recoltei, inclusiv lucrările complexe legate de folosirea electricităţii, maşinilor, chimiei, membrii brigăzii şcolare, conduşi de pedagogii şcolii şi specialiştii din colhoz, caută căi practice pentru a obţine rezultate bune în muncă, îşi însuşesc priceperi şi deprinderi practice şi îşi aduc totodată aportul lor la avîntul agriculturii socialiste.

În colhozul „Rossia" din Grigoropolis — ţinutul Stavropol — lucrează de 3 ani prima brigadă de elevi. Dacă la început colhozul a repartizat brigăzii 22 ha, azi brigada dispune de 156 ha şi este utilată cu materialele şi inventarul necesar şi deservită de brigada de tractoare a S.M.T.-ului din Grigoropolis. Brigada cultivă, după regulile agrotehnice moderne, porumb, grîu, secară, ovăz, floarea soarelui, zarzavat. Toamna, iarna şi primăvara, cînd sînt cursuri, membrii brigăzii lucrează pe cîmp cîte 2 ore pe zi: o oră înainte de cursuri şi una după. În timpul verii, o parte din membrii brigăzii trăiesc în tabără pe cîmp şi muncesc 4 ore dimineaţa şi 3 ore după amiaza. În restul timpului elevii se odihnesc, se ocupă cu sportul, citesc, participă la acti-

vitatea artistică. O asemenea formă de organizare are o deosebită importanță instructivă și educativă, ea întărește colectivul de elevi prin participarea tuturor membrilor ei la o muncă productivă, creează o atmosferă de muncă, obișnuiește pe elevi să învingă greutățile, dezvoltă atitudinea tovărășească, întrecerea socialistă și ajutorul reciproc, dezvoltă deprinderi organizatorice și priceperea de a îmbina interesele personale cu cele colective. Organizînd brigada complexă de elevi, există toate posibilitățile de a se îmbina instrucția cu activitatea practică.

După exemplul școlilor din Grigoropolis au fost alcătuite brigăzi școlare permanente și de către alte școli din ținutul Stavropol și chiar din alte regiuni.

În ultimii ani se răspîndește cu succes o nouă formă de organizare a practicii, inițiată de școlile sătești din regiunea Reazan: crearea de loturi școlare didactico-productive. Colhozurile repartizează școlilor o suprafață de 20—50 ha pămînt, în funcție de numărul elevilor, pe perioada unui ciclu complet de lucrări agricole. Școala își asumă obligația să cultive loturile repartizate cu ajutorul elevilor din clasele mari, care execută întregul ciclu de lucrări agricole, folosind și mașinile agricole. Recolta se predă colhozului, iar elevii sînt plătiți după zilele de muncă, avînd norma micșorată cu 20—25% față de norma adulților. În timpul verii, elevii lucrează pe lotul didactic, după un grafic, în 3 serii.

Foarte interesantă este experiența școlii din Elisavetinsk — regiunea Leningrad — unde s-a organizat un S.M.T. școlar. La început școala a cerut cu împrumut de la S.M.T.-ul din apropiere un tractor și alte mașini agricole pentru a fi studiate în cadrul practicumului la studierea mașinilor agricole. Deoarece elevii și-au manifestat dorința de a conduce tractoarele și celelalte mașini, s-au organizat cercuri pentru studierea mașinilor. În timpul iernii elevii au studiat temeinic unele mașini agricole și au dat examene de tractorist și ajutor de tractorist. În școală s-a format o brigadă de elevi căreia i s-au repartizat mașinile și uneltele necesare pentru a lucra o suprafață de 40 ha, repartizată de colhoz; apoi brigada a executat toate lucrările agricole pînă la culesul recoltei. Brigada școlară din Elisavetinsk se deosebește de cea din Grigoropolis prin faptul că membrii ei au învățat să folosească cu pricepere mașinile agricole, să execute lucrările agricole cu mijloace mecanice.

Unele școli orășenești au adoptat o formă interesantă de organizare a practicii agricole: **tabăra comsomolistă a elevilor organizată de colhoz, în timpul verii.** În cadrul taberei elevii muncesc pe cîmp organizați în brigăzi școlare, iar în timpul liber se joacă, fac sport, citesc.

Organizarea practicii elevilor în producția industrială și agricolă, stabilirea unei legături mai strînse între instrucție și viață, s-a răsfrînt asupra tuturor laturilor de activitate școlară. Astfel, primele realizări ale școlilor în domeniul îmbinării învățămîntului cu munca productivă au dus la o schimbare radicală a atitudinii elevilor din clasele mari în ceea ce privește alegerea viitoarei profesii și perspectiva intrării în producție, după absolvirea școlii medii. În primul rînd se remarcă scăderea numărului de absolvenți ai școlii medii care vor să urmeze o instituție de învățămînt superior și mărirea numărului absolvenților cari vor să urmeze școlile medii tehnice și a celor care vor să intre direct în producție. De asemenea a crescut numărul absolvenților care își aleg profesii legate de producția industrială și agricolă, care își reprezintă clar conținutul profesiei alese.

Practica în producție oferă elevilor posibilitatea să-și îmbogățească cunoștințele însușite la lecții cu noi noțiuni și fenomene, să folosească la lecții datele însușite în timpul practicii. Totodată practica în producție oferă elevilor posibilitatea să studieze aplicarea legilor fizicii, chimiei și biologiei în cadrul proceselor tehnologice din producție.

Din punct de vedere educativ, practica în producție oferă posibilitatea aplicării tezei lui Lenin, care arată că poți deveni comunist numai în cadrul unei munci conștiente, disciplinate, împreună cu muncitorii și țăranii, laolaltă cu lupta poporului pentru construirea unei societăți socialiste. În cadrul muncii în industrie și agricultură se formează și mai bine noi trăsături morale ale elevilor. Maiștrii și agronomii, muncitorii și colhoznicii subliniază atitudinea serioasă și plină de răspundere a elevilor față de muncă, față de utilaj și de bunurile întreprinderilor și colhozurilor.

Practica în producție a permis stabilirea unor legături mai strînse între școală și întreprinderi, colhozuri, părinți și organizații obștești. Întreprinderile industriale, colhozurile, ajută tot mai mult școlilor la realizarea învățămîntului politehnic; comsomoliștii din aceste întreprinderi se interesează de viața și activitatea organizațiilor com-

somoliste din şcoli şi participă la activitatea acestora. La rîndul lor elevii ajută întreprinderilor şi colhozurilor. În afara muncii în producţie, ei desfăşoară o vie activitate cultural-artistică.

Din cele expuse reiese că şcoala sovietică a obţinut succese importante în legarea învăţămîntului de practică, în organizarea practicii în producţie. Aceste succese nu satisfac însă pe cei ce lucrează în şcoli, în ministere şi în cadrul Academiei de ştiinţe pedagogice. Mai sînt încă probleme de rezolvat. În paginile revistelor sovietice se dezbat, în legătură cu practica în producţie, o serie de probleme deosebit de interesante: pregătirea cadrelor didactice necesare conducerii calificate a practicii în producţie, modul de remunerare a elevilor care fac practică, încadrarea în producţie a absolvenţilor care vor să intre imediat în producţie ş. a.

Rezultatele obţinute pînă acum constituie o chezăşie că şcoala sovietică va obţine noi succese în realizarea unei legături cît mai strînse între instrucţie şi viaţă.

Prof. *AL. CORNEA*
Bucureşti

Bibliografie

1. * * * Legătura şcolii cu agricultura (Sovetskaia pedagoghika, nr. 7/957, pag. 3—12).
2. S. A. Şaporinski: Studierea bazelor tehnice ale producţiei industriale în cadrul unei singure întreprinderi (Sovetskaia pedagoghika, nr. 8/956).
3. R. A. Medvedev: Despre specializarea agricolă a elevilor din clasele mari (Politehniceskoe obucenie, nr. 5/957, pag. 7—15).
4. S. I. Runovski: Rezultatele îndeplinirii în şcolile din R.S.F.S.R. a directivelor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. cu privire la învăţămîntul politehnic (Politehniceskoe obucenie, nr. 10/957, pag. 3—12).
5. A. A. Şibanov: Munca productivă a elevilor în agricultură şi îmbinarea ei cu instrucţia (Politehniceskoe obucenie, nr. 6/957, pag. 10—18).
6. I. V. Maiorov: Instruirea în producţie a elevilor din clasele VIII—X (Politehniceskoe obucenie, nr. 1/957, pag. 26—30).
7. A. N. Palţeva: Unele rezultate ale practicii agricole executate în timpul verii de elevii claselor VIII—IX. (Politehniceskoe obucenie, nr. 12/957, pag. 30—36).
8. A. V. Şin: Practica în producţie a elevilor în întreprinderile industriale. (Politehniceskoe obucenie, nr. 1/957, pag. 37—42).
9. I. O. Kuzmenko: Practica facultativă în producţie a elevilor clasei a V-a. (Politehniceskoe obucenie, nr. 3/957, pag. 31—33).

PEDAGOGII DE PESTE HOTARE NE VIZITEAZĂ ŢARA

În cadrul aplicării acordurilor de colaborare culturală, la invitaţia Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, a Sindicatului muncitorilor din învăţămînt şi cultură şi a Institutului romîn pentru relaţiile culturale cu străinătatea, ne vizitează ţara numeroase delegaţii de pedagogi şi profesori de peste hotare. Aceste vizite contribuie la cunoaşterea preocupărilor pedagogilor şi cadrelor didactice din diferite ţări, la cunoaşterea realizărilor obţinute în domeniul pedagogiei şi învăţămîntului, constituind un valoros schimb de experienţă.

Astfel, în cadrul acordului de colaborare culturală dintre R.P.R. şi U.R.S.S., la sfîrşitul lunii ianuarie 1958, ne-a vizitat ţara o delegaţie a Ministerului Învăţămîntului Superior din U.R.S.S. condusă de S. V. Rumeanţev, profesor universitar, doctor în ştiinţe tehnice, ministru adjunct al Învăţămîntului Superior din U.R.S.S. Oaspeţii au vizitat numeroase instituţii de învăţămînt superior, interesîndu-se de problema organizării învăţămîntului superior în ţara noastră.

Tot în cursul lunii ianuarie 1958, la invitaţia Sindicatului muncitorilor din învăţămînt şi cultură, a sosit în ţara noastră învăţătorul chilian Cesar Godoy Urruţia, vicepreşedintele F.I.S.E., care s-a interesat de problema dezvoltării şi organizării învăţămîntului din ţara noastră. Oaspetele s-a întîlnit cu cadre didactice de la şcolile noastre şi a ţinut expuneri despre situaţia învăţămîntului din Chile.

De asemenea ne-a vizitat țara, în cursul lunii ianuarie 1958, profesorul J. K. Pollock, președintele Facultății de științe politice a Universității din Michigan (S.U.A.), care s-a interesat de diferite probleme din domeniul învățămîntului.

Cu ocazia împlinirii a 10 ani de la semnarea tratatului de prietenie, colaborare și asistență mutuală dintre Republica Populară Romînă și Republica Populară Bulgaria, la începutul lunii februarie a. c., a sosit în țara noastră o delegație formată din 12 cadre didactice din învățămîntul de cultură generală și superior, condusă de Ioachim Ivanov Iachimov. Oaspeții au vizitat Ministerul Învățămîntului și Culturii, Institutul de științe pedagogice, Institutul pentru perfecționarea cadrelor didactice, Școala medie nr. 11 „Dimitrie Cantemir", Școala cu limba de predare bulgară, Școala nr. 4 Galvani Tei, Universitatea „C. I. Parhon", Institutul politehnic, Institutul agronomic, Palatul Pionierilor, Casa de cultură studențească din București, Institutul politehnic din Orașul Stalin, Universitatea „A. I. Cuza" din Iași, secția de învățămînt a Sfatului Popular al orașului Brăila etc.

În convorbirile pe care le-au avut cu pedagogii și cadrele didactice din țara noastră, oaspeții au expus diferitele realizări obținute pe tărîmul pedagogiei și învățămîntului în Republica Populară Bulgaria.

La sfîrșitul lunii februarie a. c., a sosit în țara noastră Albert Gladstone Sims, vicepreședinte al Institutului de educație internațională din S.U.A. Oaspetele a vizitat Școala de 7 ani nr. 3, Universitatea „C. I. Parhon", Institutul politehnic din București, Universitățile „V. Babeș" și Bolyai din Cluj, Academia R.P.R. din București, interesîndu-se de probleme privind organizarea învățămîntului și cercetarea științifică în R.P.R.

Profesorii sovietici Iosif Ahmet Tuișev, directorul Institutului pedagogic din Kazan și Alexei Sablin, directorul Institutului pedagogic din Gorki, sosiți în țara noastră în luna februarie a. c., au vizitat Institutul de științe pedagogice din București, instituții de învățămînt superior și școli de cultură generală din Capitală și din orașele Timișoara, Iași, Sinaia și Orașul Stalin, interesîndu-se îndeaproape de problemele din domeniul pedagogiei care se pun la noi. Oaspeții au avut de asemenea întrevederi cu cadrele didactice din învățămîntul de cultură generală și superior, cu care au făcut un schimb de experiență în problemele de învățămînt și educație.

În sfîrșit, în luna februarie a. c., prof. dr. Miroslav Spacek de la Institutul de cercetări pedagogice din R. Cehoslovacă a făcut o vizită mai îndelungată în țara noastră, interesîndu-se în mod deosebit de probleme din domeniul pedagogiei, politehnizării învățămîntului, predării științelor naturale, fizicii și chimiei.

Ne vom opri mai mult asupra acestei vizite, deoarece preocupările tov. dr. Spacek sînt strîns legate de specificul muncii Institutului de științe pedagogice.

*

Tov. dr. Spacek a vizitat Ministerul Învățămîntului și Culturii, Institutul de științe pedagogice, Institutul pedagogic, Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu", Școala medie nr. 23 și Școala medie nr. 10 „Zoia Kosmodemianskaia" din București, precum și școli și instituții de învățămînt superior din Cluj.

Oaspetele a făcut o vizită la redacția Revistei de pedagogie, unde a discutat cu colectivul redacției unele probleme legate de situația învățămîntului și de munca de redactare a publicațiilor din domeniul pedagogiei și învățămîntului din Republica Populară Romînă și din Republica Cehoslovacă.

Apoi, tov. prof. dr. Spacek ne-a împărtășit cîteva din impresiile sale despre școlile pe care le-a vizitat în R. P. Romînă:

O impresie deosebit de plăcută i-au lăsat-o elevii școlilor noastre prin comportarea lor disciplinată, prin dragostea și interesul lor față de muncă, prin modul ordonat în care își iau notițe în timpul predării lecțiilor, prin faptul că răspund corect și precis la întrebările puse, fără ajutorul profesorului, prin interesul pe care-l dovedesc pentru activitatea extrașcolară.

De asemenea a fost plăcut impresionat de faptul că în școlile noastre s-a introdus uniforma — o îmbrăcăminte de muncă simplă și practică, care, în același timp, arată că cel care o poartă aparține școlii — și a apreciat că acest lucru este foarte bun din punct de vedere al educației în colectiv.

În continuare, tov. prof. dr. Spacek a arătat că din desfășurarea lecțiilor la care a asistat a tras concluzia că în școlile noastre se acordă o mare atenție învățămîntului experimental. Aceeași atenție se observă nu numai în predarea științelor na-

turale, ci și în predarea altor obiecte, fapt de care s-a convins în cursul vizitei făcute la Școala medie nr. 10 din București. Aici, în afară de cabinetele de științe naturale și geografie, a fost plăcut impresionat de cabinetul de matematică, care dispune de un material didactic excesiv de bogat pentru predarea geometriei. Pe lîngă modelele obișnuite de corpuri, cabinetul posedă și materiale ajutătoare mărunte, confecționate de elevi pentru rezolvarea exercițiilor tipice și un caiet care conține exercițiile rezolvate. Acest material servește foarte bine la recapitularea și exersarea obiectului învățat.

Referindu-se la introducerea învățămîntului politehnic în școala de cultură generală, tov. prof. dr. Spacek a arătat că față de situația existentă în școlile din R. Cehoslovacă, unde introducerea învățămîntului politehnic cuprinde întreaga școală de cultură generală (cl. I—XI), în R. P. Romînă se observă tendința de a se introduce învățămîntul politehnic mai mult în învățămîntul mediu. În ceea ce privește practica în producția industrială și agricolă, tov. dr. Spacek a observat că în timp ce la noi practica industrială capătă un accent mai pronunțat în învățămîntul mediu, iar practica agricolă în învățămîntul elementar, în R. Cehoslovacă, datorită unor condiții economice deosebite, practica agricolă este introdusă și în clasele mari (clasa a X-a).

Din discuțiile avute cu cadrele didactice, a observat că mulți absolvenți ai școlilor noastre de cultură generală doresc încă să se îndrepte îndeosebi spre învățămîntul superior. În R. Cehoslovacă, preocuparea principală este schimbarea conținutului învățămîntului în așa fel, încît școala medie de 11 ani să aibă ca principală sarcină ridicarea nivelului de cultură generală al maselor populare, orientarea elevilor către munca în producție. În același timp se discută problema pregătirii elevilor pentru a intra în învățămîntul superior și probabil că această problemă va fi rezolvată prin instituirea unui an pregătitor pentru învățămîntul superior. În ce privește scopul urmărit în școlile medii, acela de a ridica nivelul de cultură generală al maselor muncitoare, în prezent funcționează un număr de 80 de școli experimentale în toate regiunile Cehoslovaciei. Pentru aceste școli au fost elaborate programe de probă precum și manuale în baza cărora se desfășoară învățămîntul pe perioada 1957—1960, cînd programele vor fi definitivate și vor fi elaborate manuale pe baza experienței dobîndite, stabilindu-se la fiecare disciplină în parte volumul de cunoștințe necesar, ținînd seama de puterea de asimilare a elevilor.

Vorbind despre utilarea laboratoarelor și cabinetelor din școlile pe care le-a vizitat, tov. dr. Spacek a arătat că a fost plăcut surprins cînd a aflat că la școlile din București sînt laboranți care au sarcina să întrețină materialul didactic pentru fizică și să ajute pe profesori la pregătirea materialului necesar pentru lecții. La școlile din Cluj însă, unde nu există laboranți, nu a constatat aceeași grijă pentru păstrarea materialelor și întreținerea laboratoarelor.

În școlile din R. Cehoslovacă nu există laboranți și administrarea materialului didactic și îngrijirea lui cade în sarcina profesorului, care primește pentru munca aceasta o mică retribuție. Numirea laboranților este o măsură foarte bună care contribuie pe deplin la buna păstrare a materialului și la folosirea lui pe o perioadă mai îndelungată.

Arătînd în continuare că la școlile vizitate în București n-a văzut material didactic confecționat de elevi, ci numai la o școală din Cluj i s-au arătat cîteva materiale confecționate de elevi, tov. dr. Spacek a precizat că în școlile cehoslovace elevii confecționează materialele didactice necesare pentru experiențele frontale ale elevilor (activitatea de laborator a elevilor), ca de exemplu mașini, potențiometre, material pentru optică, electricitate și chimie. Majoritatea acestor materiale didactice rămîn proprietatea școlilor și se completează în fiecare an.

În continuare, tov. dr. Spacek ne-a spus că l-a surprins părerea unor cadre didactice care susțin că munca frontală de laborator nu poate fi pusă în practică în școlile romînești din lipsă de spațiu și material didactic. Părerea aceasta a existat acum cinci ani și în Cehoslovacia, însă acolo s-a introdus în programe executarea unor materiale corespunzătoare fiecărei clase și în manuale s-au dat explicații amănunțite pentru confecționarea lor. Totodată, revista metodică „Științele naturale în școală", a început să publice îndrumări pentru confecționarea acestor materiale. La început, nu s-a cerut ca toate lucrările de laborator să fie executate cu elevii, dar în interval de 2—3 ani s-au obținut rezultate atît de bune, încît astăzi aceste lucrări se îndeplinesc în majoritatea școlilor. Este interesant de observat că acest lucru s-a introdus mai ușor la clasele mici și mai greu la clasele IX—XI, unde alegerea lucrărilor simple e mai dificilă și unde confecționarea materialelor pentru aceste lucrări este mai complicată.

Referindu-se la construcţiile şcolare, tov. prof. dr. Spacek a remarcat ca o situaţie grea pentru şcoala noastră faptul că planul de construcţii şcolare ţine greu pasul cu dezvoltarea rapidă a şcolii. În Cehoslovacia este o situaţie mai bună din acest punct de vedere. În şcolile medii de acolo nu există de pildă situaţii asemănătoare cu aceea de la Şcoala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din Bucureşti, unde învăţămîntul se face zilnic în patru serii. Observaţia este desigur justă, dar şi explicabilă.

În încheiere, tov. dr. Spacek ne-a spus:

„Apreciez în mod deosebit munca cadrelor didactice pe care le-am vizitat în cursul lecţiilor. Sînt convins că tineretul condus aşa de bine este chezăşia dezvoltării şi viitorului fericit al ţării dv.

Mă simt dator să mulţumesc tuturor acelora care mi-au dat posibilitatea să văd ţara dv. şi şcolile dv. şi care şi-au sacrificat mult din timpul lor liber dîndu-mi toate informaţiile necesare. Între ţările noastre există de mulţi ani relaţii de prietenie. Sînt convins că această prietenie va fi şi mai mult adîncită dacă vom avea posibilitatea de a ne cunoaşte reciproc în viaţa de toate zilele punctele noastre de vedere despre munca noastră, prin legături personale. În sensul acesta, eu consider vizita mea ca o vizită pentru întărirea păcii şi prieteniei între popoarele noastre.

Mă bucur că voi avea ocazia să primesc tovarăşi romîni în Cehoslovacia şi că în viitor vom adînci şi mai mult legăturile noastre prieteneşti".

CONSTANŢA ŞORIK

NOTE

India

Cei 200 de ani de stăpînire engleză au frînat progresul economic şi cultural al Indiei. Numai 30% din copiii în vîrstă de la 6—11 ani şi mai puţin de 10% din copiii de la 11—17 ani, au avut posibilitatea să frecventeze şcoala. După eliberarea naţională, în dezvoltarea culturală a ţării au fost realizate succese însemnate. Astfel, în Djaipur, unde în anul 1951 au fost numai 8,4% ştiutori de carte, iar din 1000 de femei doar 26 ştiau să scrie şi să citească, numărul elevilor a crescut de la 170.000 la 260.000. Constituţia Indiei prevede în decursul primilor zece ani asigurarea învăţămîntului general obligatoriu şi gratuit pentru toţi copiii pînă la 14 ani. Procentul ştiutorilor de carte s-a ridicat de la 12,5% (1941) pînă la 22%. Mai mult de jumătate din copiii între 6 şi 12 ani frecventează şcolile, iar la sfîrşitul celui de-al doilea plan cincinal acest procent trebuie să se ridice pînă la 63%. Construcţia de şcoli creşte continuu: în perioada dintre 1952 şi 1955 au fost construite peste 10.000 şcoli.

S. U. A.

Conform ultimelor date statistice, taxa pentru cei patru ani de studii în universităţi şi colegii a crescut acum pînă la 6000 de dolari. În diferitele institute de învăţămînt superior, taxa pentru studii oscilează între 500 şi 2500 dolari pe an; în cîteva colegii particulare atinge suma de 3000 dolari. Ziarul „New-York Times" a subliniat într-un articol că de la cel de-al doilea război mondial taxa de studii în instituţiile de învăţămînt superior din S.U.A. a crescut de 2—2,5 ori şi că nu se întrevede sfîrşitul acestei scumpiri.

America Latină

Gazeta „La rasson" (Buenos Aires) a publicat într-unul din numerele sale date referitoare la numărul analfabeţilor din ţările Americii Latine. În Haiti, scrie gazeta, 90% din populaţie este analfabetă. În Bolivia numărul analfabeţilor ajunge pînă la 80%. Apoi urmează în ordine după numărul de analfabeţi: Guatemala, Salvador, Honduras, Peru, Nikaragua, Venezuela, Brazilia şi Ecuador. În medie, în toată America Latină peste 50% din populaţie este analfabetă. Mai mult de jumătate din elevi nu pot să urmeze decît 2—3 clase elementare.

CONSULTAŢII - DISCUŢII - CRONICĂ

PREGĂTIREA ÎNCHEIERII CU SUCCES A ANULUI ŞCOLAR

Încheierea cu succes a anului şcolar este nu numai o dorinţă a cadrelor didactice, a părinţilor şi elevilor, dar este în primul rînd o datorie. De aceea întreaga activitate desfăşurată în şcoală din prima zi de cursuri a anului şcolar, trebuie să vizeze acest lucru. Preocupările conducerii şcolii şi ale cadrelor didactice cu privire la încheierea cu succes a noului an şcolar, încep încă de la sfîrşitul anului precedent cînd, făcîndu-se analiza muncii se scot la iveală lipsurile existente şi cauzele lor şi se preconizează măsuri de înlăturare. Întregul plan de muncă al şcolii este subordonat acestui scop: îmbunătăţirea continuă a activităţii instructiv-educative, activitate ale cărei roade se culeg, bineînţeles, la sfîrşitul anului şcolar. În felul acesta măsurile care se iau în vederea încheierii cu succes a anului şcolar nu constituie o muncă de campanie, ci o etapă ce face parte în mod firesc din întreaga activitate şcolară. Deci, dacă munca de încheiere a anului şcolar n-a fost pregătită anterior, prin planul general de muncă, ea se va transforma într-o muncă formală care nu va da nimic copiilor, nu va contribui la ridicarea nivelului de cunoştinţe, la dezvoltarea puterii de sinteză a acestora.

Activitatea specifică pregătirii încheierii anului şcolar se axează de obicei pe următoarele probleme:

1. Organizarea recapitulării finale.
2. Organizarea şi desfăşurarea examenelor.
3. Muncă specială cu elevii care au lipsuri în cunoştinţe.
4. Munca cu părinţii pentru crearea unui regim raţional de odihnă, învăţătură, de alimentaţie al copiilor.
5. Munca cu organizaţiile de pionieri şi U.T.M. pentru stimularea la învăţătură, pentru respectarea regimului stabilit etc.
6. Măsuri administrative la şcolile cu internat, pentru introducerea unui regim special în această perioadă, pentru calitatea hranei etc.
7. Planificarea activităţii din perioada practicii în producţie (1—15 iunie).

În şcoala noastră aceste probleme au fost urmărite în tot timpul anului şcolar. Iată de exemplu cum am pregătit recapitularea finală.

În anul şcolar trecut, cu ocazia recapitulării finale şi a examenelor, am constatat că unii elevi au serioase lipsuri în ceea ce priveşte: temeinicia cunoştinţelor, puterea de sinteză, dezvoltarea gîndirii şi vorbirii elevilor, precum şi scrierii corecte, corelaţia cunoştinţelor în cadrul diverselor obiecte de învăţămînt.

La şedinţa de analiză s-a ajuns la concluzia că aceste lipsuri ale elevilor se datoresc mai ales unor cauze care ţin de sistemul muncii noastre şi care pot fi înlăturate. Pentru înlăturarea acestor lipsuri s-au stabilit măsuri care au constituit sarcini pentru tot colectivul şcolii, fiind trecute ca obiective principale în planul general.

Astfel, pentru realizarea unui învăţămînt temeinic am prevăzut, printre alte măsuri (legarea cunoştinţelor de viaţă, de practică, respectarea principiilor didactice etc.), împletirea continuă a predării cu repetarea.

În afară de elementele de repetare care se întîlnesc în fiecare lecţie nouă, profesorii au indicat pentru repetare şi alte lecţii, care au legătură cu lecţia care se predă. După ce elevul a răspuns la întrebările din lecţia pe care a avut-o pentru ziua respectivă, el a răspuns la 1—2 întrebări din capitolul indicat pentru repetare. Ţinînd seama de calitatea ambelor răspunsuri, elevul a fost notat, arătîndu-i-se cum a fost apreciat răspunsul său.

Mai tîrziu, după ce elevii au înţeles acest sistem, nu a mai fost nevoie de indicaţiile profesorului. Elevii singuri ştiau ce să repete în legătură cu lecţia nouă.

În a doua jumătate a anului şcolar elevii puteau răspunde din materia anterioară la orice problemă. Repetările continui au dus la întărirea cunoştinţelor lor. Aceste re-

petări curente, necesare pentru întărirea cunoştinţelor elevilor, au fost împletite cu repetările de la sfîrşitul capitolelor, trimestrelor, cînd elevii cunoscînd bine materia predată, s-au ridicat la sinteze, la legături noi între noţiuni, la generalizări. Ei au putut căpăta o privire de ansamblu asupra capitolelor studiate, au putut stabili legăturile logice dintre temele unui capitol, dîndu-şi seama de ceea ce este esenţial în materia studiată.

Elevii au făcut uşor acest lucru pentru că au avut noţiuni clare, precise, bine întipărite prin repetări sistematice.

Repetarea finală are scopul de a adînci cunoştinţele elevilor, de a le sistematiza la nivelul disciplinei predate, în întregime. Elevul trebuie să capete, prin repetarea finală, înţelegerea structurii logice a întregii materii predate.

Poate elevul să se ridice la astfel de sinteze, la generalizări, dacă el nu cunoaşte materialul faptic şi structura fiecărei teme şi fiecărui capitol? Desigur că nu. Observînd acest neajuns, unele cadre didactice din şcoala noastră au încercat să-l lichideze, transformînd repetarea finală într-o activitate de întipărire a cunoştinţelor, de umplere a golurilor existente în cunoştinţele elevilor. Pregătirea din timp a recapitulării finale, atrage după sine rezultate superioare anului precedent, la obiectele unde profesorii şi-au însuşit acest sistem de muncă.

O altă lipsă constatată în anii precedenţi, la elevii şi absolvenţii noştri a fost exprimarea greoaie şi incoerentă, persistenţa unor greşeli, mai ales stilistice, în scriere. Noi am explicat această lipsă în primul rînd prin cea anterioară, adică prin nivelul scăzut de cunoştinţe şi gradul dezvoltării gîndirii copiilor pe care am dedus-o din greutatea de a efectua sinteze. Dezvoltarea vorbirii mergînd concomitent cu dezvoltarea gîndirii, iar aceasta fiind legată de cantitatea şi calitatea cunoştinţelor elevilor, am socotit-o ca o sarcină specială pentru acest an şcolar. Expunerea corectă orală şi scrisă, a cunoştinţelor este pentru noi o dovadă că elevii au făcut progrese, atît în ceea ce priveşte nivelul cunoştinţelor, calitatea lor, cît şi în ceea ce priveşte dezvoltarea lor intelectuală. Deci, noi vom socoti că încheiem cu succes anul şcolar, dacă elevii se vor prezenta în perioada recapitulării finale cu răspunsuri corecte şi din punct de vedere al limbii. De aceea şi această sarcină a constituit pentru noi o preocupare permanentă încă de la începutul anului, al cărui bilanţ îl vom face peste puţin timp.

Desigur că întărirea cunoştinţelor prin repetări sistematice, legăturile continui, între teme şi capitole, vor duce implicit la preciziunea vorbirii elevilor. Totuşi noi am constatat că o cauză a lipsurilor în vorbirea elevilor este şi sistemul de verificare a cunoştinţelor la unele obiecte. Unii profesori şi învăţători fragmentează răspunsurile elevilor, punînd prea multe întrebări. Nu le dau posibilitatea să expună, să-şi arate gîndul pînă la capăt. Unii elevi sînt atît de obişnuiţi cu acest sistem, încît, dacă li se cere un răspuns complet, deşi sînt stăpîni pe cunoştinţe nu pot să-l dea, cerînd profesorului, „puneţi-mi dv. întrebări!“ Şi în adevăr, elevul răspunde foarte bine la întrebările profesorului, dovedind cunoştinţe precise.

Ce concluzii tragem de aci?

Că elevii, chiar cînd au cunoştinţe precise nu le pot expune sistematic dacă nu au făcut exerciţiu în această direcţie.

Vom expune cîteva procedee folosite de profesorii şcolii noastre pentru dezvoltarea exprimării închegate şi corecte:

a) Se cer elevilor răspunsuri complete, punînd astfel de întrebări care necesită şi o expunere sistematică din partea elevilor. Pentru început, profesorii au indicat elevilor planul de răspuns. După ce aceştia s-au obişnuit cu metoda, şi-au întocmit singuri planul de expunere. În planul de expunere s-a cerut elevilor ca ideile să se găsească în înlănţuire logică şi nu la întîmplare.

b) S-a analizat pe scurt răspunsul, cu ajutorul clasei, ţinînd seama atît de corectitudinea ştiinţifică cît şi de planul expunerii şi de greşelile de limbă. Nota s-a dat privind răspunsul în întregime.

c) Profesorul a intervenit cu întrebări numai unde a fost necesar să orienteze pe elevi către răspunsul just.

d) Astfel, elevii, cunoscînd cerinţele profesorilor, cînd îşi întocmesc temele, caută să-şi formuleze întrebări şi răspunsuri închegate după metoda de verificare a profesorului respectiv.

Desigur noi nu excludem verificarea prin întrebări, care este necesară în multe etape ale lecţiei şi chiar în etapa controlului curent al cunoştinţelor, însă nu o folosim

cu exclusivitate. Procedînd astfel, noi ne aşteptăm ca la sfîrşitul anului, în perioada recapitulărilor finale şi la examenele de absolvire a clasei a IV-a şi a VII-a ca şi la examenul de admitere în clasa a VIII-a, elevii noştri să dovedească o însuşire temeinică a cunoştinţelor, pe care să le exprime într-o limbă aleasă şi corectă. Pregătită în felul acesta, recapitularea finală devine o verigă firească a unei activităţi unitare desfăşurată în tot timpul anului şcolar, avînd ca scop realizarea unui învăţămînt temeinic.

În planul de măsuri cu privire la pregătirea anului şcolar, plan care se referă la ultimele luni ale anului, am prevăzut la capitolul „desfăşurarea recapitulării finale", şi alte măsuri speciale cum ar fi: discutarea în consiliul pedagogic a problemelor legate de aspectele recapitulării finale în şcoala noastră; ţinerea a două lecţii deschise de recapitulare; intensificarea interasistenţelor profesorilor de specialităţi înrudite; fixarea claselor şi profesorii la care conducerea şcolii va efectua asistenţe, precum şi scopul urmărit în aceste asistenţe.

Am găsit că este necesar ca în consiliul pedagogic să se lămurească în fiecare an, probleme legate de recapitularea finală, deoarece în colectivul didactic al şcolii se găsesc întotdeauna tovarăşi noi, veniţi de la alte şcoli sau în primul an de învăţămînt, care trebuie să cunoască cerinţele specifice şcolii respective. Totuşi, discutarea în fiecare an a aceloraşi probleme şi în acelaşi fel, găsesc că nu aduce nici un folos bunului mers al acestei activităţi. Profesorii se plictisesc, nu participă cu interes la discuţii şi nu se străduiesc să arate experienţa lor pozitivă spre a fi împărtăşită şi de tovarăşii tineri. De aceea noi căutăm ca în aceste referate să nu se repete ceea ce este cunoscut: importanţa recapitulării, metodele, structura diferitelor lecţii de recapitulare. Anul acesta, de pildă, am fixat pentru discuţii în Consiliul pedagogic, tema: „Importanţa şi metodica realizării corelaţiei între diferitele obiecte de învăţămînt la lecţiile de recapitulare finală".

În timpul anului şcolar mulţi profesori la diferite obiecte de învăţămînt s-au izbit de greutăţi în predarea unor teme, deoarece nu se puteau sprijini pe cunoştinţele elevilor din alte domenii, cunoştinţe pe care în mod firesc elevii trebuiau să le posede. Existenţa unor nepotriviri se datorau de multe ori neconcordanţei dintre programele de învăţămînt (de pildă între matematică şi fizică). În perioada recapitulării finale, elevii avînd parcursă materia la toate obiectele de învăţămînt, corelaţia cunoştinţelor din diferite domenii se poate realiza, deşi elevii întîmpină încă dificultăţi în această direcţie. Noi dorim să lichidăm aceste dificultăţi care constituie o piedică serioasă în realizarea bazelor unei concepţii ştiinţifice, unitare despre lume şi viaţă.

Problemele discutate în consiliul pedagogic vor fi ilustrate practic prin două lecţii deschise, unde profesorii care vor asista, vor urmări cum se realizează corelaţia între cunoştinţele elevilor prin lecţiile de recapitulare finală. Acelaşi obiectiv au şi interasistenţele profesorilor şi vizitele conducerii. Astfel că, la sfîrşitul perioadei vom putea trage concluzii cît mai aproape de realitatea din şcoala noastră, sau putem şti ce mai avem de făcut pe viitor.

Alte măsuri privitoare la pregătirea încheierii cu succes a anului şcolar se referă la ajutorul dat elevilor care întîmpină greutăţi la învăţătură şi celor rămaşi în urmă, la munca diriginţilor cu părinţii şi elevii, la organizarea examenelor şi a perioadei de practică de la 1—15 iunie.

Desigur că tot ceea ce am iniţiat în vederea îmbunătăţirii muncii cu elevii la clasă, a ridicării nivelului lor la învăţătură, au vizat în primul rînd obiectivul: „reducerea numărului elevilor rămaşi în urmă la învăţătură". Primele măsuri se referă, bineînţeles, la prevenirea acestui fenomen.

Repetările continui şi sistematice, claritatea în predare, legarea cunoştinţelor de practică, de experienţa personală a elevilor, lecţiile în laborator — ca şi preocuparea continuă a diriginţilor, profesorilor şi învăţătorilor de a învăţa pe elevi „cum să înveţe", constituie tot atîtea măsuri eficiente în prevenirea rămînerii în urmă la învăţătură.

Cu toate acestea, fenomenul rămînerii în urmă la învăţătură persistă. Se reduce însă numărul elevilor în această situaţie, de la un an la altul, de la un trimestru la altul.

În planul general de muncă avem trecut ca sarcină de seamă „depistarea la timp a elevilor cu goluri în cunoştinţe şi organizarea de consultaţii în ore speciale". De la începutul anului, mulţi profesori s-au ocupat special de astfel de cazuri, dînd elevilor consultaţii în mod sistematic. Totuşi în această problemă ne-am izbit de greutăţi obiective care se referă la spaţiul necesar.

Din lipsa spațiului, desigur că nu s-au putut ține regulat consultații la toate obiectele și la toți profesorii care aveau nevoie de acestea.

Ca să putem intensifica pregătirile în ore speciale cu elevii rămași în urmă la unele obiecte, ca și cu acei ce doresc să ceară lămuriri profesorului în legătură cu desfășurarea recapitulării și a examenelor, facem unele schimbări în orar, schimbări care se referă la orele de ateliere.

Înzestrînd atelierele cu un număr de unelte necesare activității concomitente a două grupe de elevi (deci a întregii clase), vom crea ore libere la sfîrșitul cursurilor, ore în care elevii vor participa la consultații cu mai multă ușurință, fără pierdere de timp și vom avea și săli de clasă libere.

În privința modului în care se desfășoară consultațiile, am remarcat următoarele: unii profesori adună toți elevii odată, din clase paralele și fac lecții. Alții așteaptă ca elevii să pună întrebări. Socotim că, și într-un caz și în altul, procedeul nu e cel mai indicat. Elevii care vin la aceste consultații nu au toți aceleași goluri în cunoștințe. Făcînd lecții referitoare la o temă, înseamnă să profite numai o parte din ei, iar ceilalți să piardă timpul; a aștepta ca elevii să pună întrebări, să ceară lămuriri, mai ales în cazul elevilor mai mici, nu este procedeul cel mai indicat. Unii elevi nu pun întrebări din timiditate sau pentru că nu-și dau seama ce lipsuri au. Profesorul cunoscîndu-și de la clasă elevii, știind ce goluri au, știind și care sînt problemele mai grele, de bază, din cursul predat, va organiza orele de consultații după aceste criterii. El va chema în anumite ore numai elevii care au nevoie de aceleași lămuriri și dacă elevii nu pun întrebări, îi stimulează, creînd o atmosferă de apropiere afectivă față de ei, în așa fel ca aceștia să-și arate apoi cu sinceritate lipsurile.

Legătura cu familia este foarte necesară în această perioadă, de aceea întîlnirile profesorilor cu părinții se intensifică. În afară de „ora pentru convorbiri cu părinții" care s-a ținut săptămînal de către fiecare diriginte, aceștia și-au programat să viziteze din nou acasă pe elevii care au greutăți la învățătură sau care dovedesc prin atitudinea lor nepăsare față de munca școlară.

Pe școală, s-a fixat o ședință plenară în care se va arăta părinților ce pot face ei pentru a ajuta la învățătură și care trebuie să fie regimul elevilor în perioada recapitulării finale și a examenelor. De asemenea, se vor prelucra încă o dată instrucțiunile Ministerului Învățămîntului și Culturii cu privire la condițiile de promovare, stăruind atît asupra celor privitoare la învățătură cît și asupra celor privitoare la purtare și frecvență. Mai există încă părinți care nu se sesizează de absențele copiilor, sau îi încurajează, aducînd tot felul de motivări. Vom atrage atenția părinților că în ultima săptămînă a cursurilor, diriginții să nu fie asaltați de părinți pentru discuții și informări asupra elevilor. Este necesară această măsură, întrucît o parte din părinți, care tot anul nu se interesează de felul în care învață și se poartă copiii lor, cred că-și fac datoria pe deplin trecînd numai în ultima săptămînă pe la școală; unii provoacă chiar discuții de așa natură încît supără pe diriginți atunci cînd ei trebuie să fie calmi și să încheie cu grijă și atenție situațiile finale.

Pentru elevii din internatul școlii s-au prevăzut și alte măsuri :

— Introducerea în regimul zilnic, a $1\frac{1}{2}$ oră de somn sau odihnă în pat — (și în timpul anului a existat această măsură, însă nu a avut caracter obligatoriu).

— Supravegherea strictă a meditațiilor. Ajutor în efectuarea temelor, din partea profesorului de serviciu.

— Un regim alimentar special, din care să nu lipsească dulciurile. Supliment de hrană la orele 10 și 16 — elevilor care au nevoie.

În munca cu părinții ne vom strădui ca aceștia să înțeleagă importanța studiului individual pentru însușirea cunoștințelor de către copii, reducînd ajutorul direct dat de părinți și sporind grija pentru controlul regulat al temelor, pentru supravegherea regimului zilnic, și alternarea orelor de somn cu cele de odihnă, de activitate și de învățătură. Vom atrage atenția părinților că nu este bine să suspende în această perioadă timpul destinat jocului, odihnei active, distracțiilor, care au rolul să refacă celulele nervoase. Important este ca elevul să indice în fiecare zi, orele necesare pregătirii temelor de recapitulat.

Elevii care în timpul anului și-au făcut datoria conștiincios, învățînd zi de zi și repetînd sistematic materia studiată nu vor simți nici o greutate deosebită în perioada recapitulării.

Examenele de admitere în cl. a VIII-a ne preocupă de asemenea încă de pe acum. Va fi pentru noi o mulţumire deosebită ca un număr cît mai mare din elevii clasei a VII-a să intre în clasa a VIII-a.

În afară de pregătirile din timpul anului, în ore speciale la limba romînă şi matematică, în perioada examenelor de absolvire a cl. a VII-a şi după aceste examene, elevii vor fi pregătiţi sistematic de către profesorii şcolii după un orar bine stabilit.

O problemă nouă legată de încheierea anului şcolar este organizarea şi desfăşurarea în bune condiţii a perioadei de „practică în producţie" şi activitatea artistică sportivă introdusă în planul de învăţămînt în anul şcolar 1956—1957. Ca orice activitate de început, această perioadă s-a desfăşurat în anul precedent cu multe lipsuri. Cele mai multe s-au datorat faptului că toate şcolile din oraş, vrînd să viziteze cît mai multe şi variate întreprinderi, au determinat conducerile acestora să limiteze accesul elevilor. Lipsa mijloacelor de transport a îngreunat deplasarea elevilor în localităţile importante din regiune, din jurul oraşului nostru, iar excursiile elevilor s-au desfăşurat mai mult în locuri cunoscute şi studiate. Deşi noi am întocmit o planificare concretă pe zile şi clase, indicînd profesorii care conduc activităţile respective, nu s-a putut respecta întocmai.

Folosind experienţa anului trecut, în anul şcolar curent am început din vreme să luăm măsurile care duc la buna desfăşurare a activităţilor în această perioadă. Astfel, tovarăşii maiştri au luat legătură cu întreprinderile care ne patronează, stabilind principial numărul vizitelor ce se vor face, numărul elevilor, obiectivele urmărite. Elevii vor fi însoţiţi atît de tovarăşii maiştri cît şi de profesorii de specialitate: matematică, fizică, chimie, desen. S-a obţinut aprobarea ca întreprinderile respective să ne pună la dispoziţie autobuze pentru deplasare.

Planificarea acestor activităţi va fi întocmită şi prelucrată cu elevii înainte de a se încheia cursurile. Situaţia şcolară nu se va elibera niciunui elev înainte de această perioadă.

O atenţie deosebită se dă, în oraşul şi şcoala noastră, activităţii artistico-sportivă. S-a creat tradiţia ca fiecare şcoală să încheie anul şcolar cu o serbare de mare amploare, iar în cadrul oraşului şi regiunii noastre să se ţină serbări sportive şi concursuri artistice între şcoli.

Pregătirile acestea de obicei se intensifică, spre sfîrşitul anului şcolar, cînd se apropie data concursului sau a serbării, lucru ce răpeşte elevilor din timpul destinat studiului individual.

Anul acesta am avut grijă să fixăm de la început punctele din program care necesită mase de elevi, ca: dansurile, corul, exerciţiile de gimnastică.

Profesorii au pregătit programul serbării sportive, pe oraş, şi al serbării şcolare pentru sfîrşitul anului, ca şi pentru concursul artistic şcolar internaţional, în toţi timpul anului, în orele destinate obiectelor respective (muzică, educaţie fizică).

Numai partea literară se pregăteşte în ore speciale fără a supraîncărca pe elevi, deoarece aceştia nu fac parte din alte colective şi nici din alte cercuri pe obiecte.

Serbarea de sfîrşit de an trebuie să fie privită de elevi, nu ca o simplă manifestaţie plăcută, ci în adevăratul ei sens, ca un simbol al rezultatelor muncii depusă de ei într-un an şcolar. Aprecierile juste ale muncii fiecărui elev la această serbare, aduc elevului atît mulţumirea rezultatelor muncii sale cît şi un stimulent puternic pentru organizarea judicioasă a activităţii în timpul vacanţei şi în anul viitor.

În cele expuse mai sus, pe marginea pregătirii sfîrşitului de an şcolar, nu avem pretenţia să fi lichidat problema dînd îndrumări precise de felul cum trebuie procedat în acest caz, ci mai mult de a atrage atenţia cadrelor didactice în această direcţie şi a da unele sugestii. Despre munca specială cu elevii care au lipsuri în cunoştinţe, despre munca cu părinţii pentru crearea unui regim raţional de odihnă şi învăţătură, despre munca cu organizaţiile de pionieri şi U.T.M. pentru stimularea la învăţătură, se pot spune multe după cum se pot găsi tot atît de multe forme de organizare şi desfăşurare a activităţii, în raport cu specificul obiectelor de învăţămînt, cu nivelul de dezvoltare al copiilor la învăţătură, cu particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor. Problema închiderii anului şcolar se caracterizează printr-un conţinut complex care se cere bine cunoscut pentru a prinde viaţă.

Prof. *POPESCU STELA*
Şcoala medie nr. 1 Oraşul Stalin

CUM ÎNDRUMĂM ELEVII ÎN VEDEREA CITIRII ŞI EXECUTĂRII DESENELOR TEHNICE

Nevoia de a folosi desene tehnice în învăţămînt şi de a obişnui pe elevi să le folosească şi să le execute ei înşişi, este evidentă.

Astăzi, cînd tehnica a luat un avînt deosebit, orice om simte adesea necesitatea de a se putea orienta în diverse probleme pe care viaţa i le pune în faţă. Se poate deci întîmpla oricui de a se găsi în situaţia să descifreze un desen reprezentînd organul unei maşini, o instalaţie electrică, sau o construcţie simplă.

În ceea ce priveşte importanţa cunoaşterii desenului tehnic pentru cei ce lucrează în ateliere şi fabrici — aceasta este în afară de orice discuţie. Întîlnim adesea, în industrie, strungari, lăcătuşi, electricieni, care deşi destoinici şi pricepuţi în executarea operaţiilor cerute de profesiunea lor, întîmpină totuşi dificultăţi în executarea acestor operaţii, din pricină că nu ştiu să interpreteze un desen. Vedem adesea că strungari sau frezori buni întîrzie ore întregi în executarea lucrului lor, aşteptînd ca meşterul atelierului să le explice operaţia de îndeplinit, pe care ar înţelege-o uşor, dacă ar fi în stare să descifreze o schiţă simplă.

Şcoala noastră de cultură generală, trebuie să dea societăţii elemente capabile să se califice în scurt timp, pentru producţie, elemente care să alcătuiască personalul bine pregătit al atelierelor de tot felul din fabricile şi uzinele noastre. Lipsa de cunoştinţe de desen tehnic a absolvenţilor şcolilor noastre medii constituie o importantă scădere a nivelului pregătirii lor pentru sarcinile ce vor avea de îndeplinit în producţie şi în viaţă.

Este deci nevoie să se folosească în cea mai largă măsură posibilităţile pe care le oferă actuala programă de studii, pentru a da elevilor un minimum de cunoştinţe necesare ca să poată reprezenta pe hîrtie un organ de maşină sau o maşină simplă şi o instalaţie electrică, de felul celor pe care le vom întîlni în viaţă. Şi mai cu seamă — este necesar să-i aducem pe elevi în situaţia de a putea înţelege un desen simplu, executat în proiecţie ortogonală.

Noua programă de învăţămînt a remediat lipsurile din trecut prin completările care s-au adus la studiul desenului în şcolile medii. Potrivit acestei programe, profesorul de desen are posibilitatea de a da cunoştinţe de desen tehnic elevilor săi. Lui îi revine deci sarcina principală în ceea ce priveşte pregătirea elevilor ca să poată executa pe hîrtie diverse lucrări grafice cu caracter tehnic. Totuşi el nu se poate lipsi de ajutorul profesorului de fizică. Manualul de fizică, şi cel de chimie, cuprind figuri pentru a căror înţelegere sînt necesare cunoştinţe elementare de desen tehnic. Profesorii care predau în special prima din aceste două materii trebuie să ajute pe cel de desen, în felul acesta ei vor uşura elevilor munca de însuşire a materiei pe care o predau.

În cele ce urmează voi arăta rezultatele unei experienţe de cîţiva ani, în care m-am străduit să comunic elevilor mei cunoştinţe de desen tehnic în cadrul cursului de fizică şi în limitele programului acestui obiect.

*
* *

Este necesar a se atrage — în prealabil — atenţia asupra lipsei de interes pe care o manifestă majoritatea elevilor pentru desen. În afară de acei care îşi simt oarecare vocaţie pentru arta desenului sau a picturii, majoritatea tinerilor din şcolile noastre medii cred că reproducerea pe hîrtie a imaginii unui obiect aflat în faţa lor, de orice natură ar fi el, constituie o ocupaţie inutilă sau inferioară.

Cei cu preocupări ştiinţifice de nivel mai înalt decît cel obişnuit, cred că a desena înseamnă a pierde fără rost un timp preţios care ar putea fi folosit mai bine rezolvînd probleme de matematică sau făcînd experienţe de fizică şi chimie. În acest sens ne-au vorbit numeroşi elevi buni, care muncesc serios şi din care unii intenţionează să se consacre carierii inginereşti. I-am întrebat pe aceştia de ce sînt convinşi că se pregătesc în vederea carierei lor viitoare studiind matematica şi fizica şi nu cred că, în acelaşi scop, s-ar pregăti studiind şi desenul şi făcînd

exerciții în această direcție. O asemenea întrebare a părut că surprinde foarte mult pe cei interpelați. Ei știau destul de precis că — mai tîrziu, ca studenți — vor lucra mult la planșetă și că apoi, ca ingineri — această ocupație va putea constitui o bună parte din activitatea lor profesională. Totuși ei nu fac nici o legătură între această perspectivă și activitatea lor de azi. Desenul nu-i interesează și nu-i preocupă, deocamdată, cîtuși de puțin, deși unii din cei cu preocupări științifice mai înalte sînt siliți să recunoască greutățile pe care le-au întîmpinat în înțelegerea unor probleme tratate prin cărțile citite, fiindcă nu știau să descifreze desenele tehnice ce însoțeau textul studiat.

Lipsa de interes pentru reprezentările grafice manifestată de tinerii din școlile noastre medii s-ar putea explica prin faptul că cunoașterea desenului nu este necesară la examenele de admitere la cele mai multe institute tehnice. Dar această explicație nu este suficientă. Sînt elevi care se ocupă cu studiul matematicii și al fizicii la un nivel care depășește necesitățile unei bune pregătiri pentru examenul de admitere în institutele tehnice și în domenii care nu au, sau au foarte puține contingențe cu acesta. Este bine cunoscută pasiunea atîtor tineri pentru radiofonie. De asemenea se știe cît interes prezintă pentru elevii școlilor noastre fizica nucleară. Dar majoritatea celor pasionați pentru problemele atomice sau pentru undele electromagnetice se dezinteresează complet de desen, deși cunoașterea acestei discipline le-ar fi de folos în studiul chestiunilor de care se simt atrași.

Această mentalitate m-am străduit s-o combat în mod principial, lămurind în ce constă greșeala. Am arătat deci în ce constă importanța desenului pentru progresul științei și al tehnicii, pentru viața omenirii din zilele noastre. Am înfățișat desenul ca pe un mijloc universal, o adevărată limbă internațională, prin care oamenii de pe întreg globul pot comunica între ei, împărtășindu-și rezultatele muncii, cercetărilor și studiilor lor.

De acest mijloc de comunicație între oameni sînt obligați să se folosească astăzi, nu numai inginerii și tehnicienii, ci orice om cu o profesiune practică și, în genere, orice om civilizat, care are deseori nevoie să știe să interpreteze un desen tehnic și cîteodată, să-l și execute. Cu atît mai mult se cere acest lucru unui om care se consacră unei cariere tehnice. Cunoscînd preocupările speciale ale fiecăruia din elevii cu care am stat de vorbă, m-am străduit să arăt utilitatea desenului tehnic în specialitatea respectivă : pentru a reprezenta o instalație electrică, un montaj radiofonic sau o mașină folosită în cadrul obiectului preocupărilor lor.

Desigur că explicațiile mele au fost ascultate cu oarecare interes, elevii și-au dat seama de importanța desenului, dar interesul ar fi rămas pur teoretic dacă n-ar fi intervenit exemplul concret, argument mult mai eficace decît orice argument verbal.

*

* *

Trebuie să mai ținem seama și de faptul că elevii care arată puțin interes pentru desen lucrează, cînd li se cere, cu foarte puțină tragere de inimă și execută prost ceea ce au de executat. De multe ori elevii fac greșeli în redarea proporției, în raport cu dimensiunile reale, atunci cînd reproduc pe hîrtie un obiect care se află în natură în fața lor. Dacă li se reproșează greșelile făcute, ei se scuză cu pretextul că „n-au talent la desen". Este necesar să ne dăm seama bine de importanța negativă pe care o prezintă acest motiv: „lipsa de talent". Trebuie să stăruim mult pentru a lămuri că desenul tehnic nu necesită ceea ce se înțelege de obicei prin „talent" ci că, pentru a reproduce corect pe hîrtie un obiect oarecare, de pildă un organ de mașină, se cere doar un ochi atent, puțin exercițiu al mîinii și — mai cu seamă — puțină bunăvoință, fără de care nu se poate realiza nimic. Dar nici aceste argumente oricît ar părea de logice n-ar fi dat rezultate practice prea importante. Numai exemplul corect a avut consecințe fructoase.

*

Cînd am vrut să înzestrez școala cu oarecare material didactic, i-am rugat pe foștii elevi ai școlilor medii tehnice, care nu ignorau importanța desenului și care

ştiau să deseneze, să mă ajute în această privinţă, desenînd planşe care erau necesare studiului fizicii în cl. IX-a.

În capitolul consacrat lucrului mecanic efectuat de gaze şi aburi, se tratează, după cum se ştie, şi cazanele, maşinile cu vapori şi motoare cu ardere internă.

Manualul pe care-l folosesc elevii cuprinde în acest capitol o serie de desene tehnice reprezentînd un cazan ignitubular, unul aquatubular, o secţiune prin cilindrul maşinii cu vapori, prin acela al motorului cu explozie etc. Înţelegerea acestor desene nu prezintă niciun fel de dificultăţi şi, dacă profesorul explică limpede rostul fiecărei părţi care alcătuieşte un cazan, sau chipul în care funcţionează diferite piese ale maşinii cu vapori sau ale motorului cu ardere internă, elevii se lămuresc perfect asupra problemei. Totuşi am întîmpinat dificultăţi la tratarea maşinilor termice, din cauza lipsei unor planşe murale, care ar fi uşurat mult urmărirea de către elevi a explicaţiilor. În consecinţă am cerut unor elevi, foşti elevi ai şcolilor tehnice, să execute trei planşe mari, reprezentînd o secţiune printr-un cazan ignitubular, printr-un cazan aquatubular şi prin cilindrul unei maşini cu vapori.

Elevul care şi-a luat sarcina de a desena cazanul aquatubular s-a achitat conştiincios de obligaţia luată. Planşa pe care a prezentat-o a fost terminată pînă la lecţia imediat următoare. Ea era executată în condiţii tehnice şi estetice admirabile şi a stîrnit senzaţie printre colegii autorului. Chiar şi cei care arătaseră anterior cea mai mare indiferenţă pentru desen s-au grăbit să admire lucrarea colegului lor. S-a creat în acest fel o atmosferă favorabilă scopului pe care îl urmăream şi m-am străduit să folosesc această atmosferă în cît mai largă măsură. Am întrebuinţat planşa cea nouă pentru a explica în chip detaliat, construcţia cazanului aquatubular şi am făcut o schiţă pe care elevii au trebuit s-o reproducă pe maculatoare şi s-o memoreze. Am urmărit modul cum copiau elevii schiţa mea de pe tablă. Obiecţii relativ la lipsa de „talent", se înţelege că nu s-au mai făcut. Exemplul cel bun al colegului priceput dăduse roade, fiecare se străduia să lucreze cît mai corect. Nu se poate spune că sporise foarte mult abilitatea, ceea ce e explicabil; deoarece este necesar mult exerciţiu. Sporise interesul, dorinţa de a reuşi şi încrederea că este cu putinţă să reproduci, cu mîna, ceea ce vezi cu ochii.

Desigur că o condiţie esenţială pentru executarea corectă a unei schiţe este folosirea instrumentelor de desen ca: riglă, echer, compas. Totuşi noi trebuie să dezvoltăm la elevi şi deprinderea de a lucra cu mîna liberă o schiţă. Astfel am explicat că aşa cum desenasem eu, pe tablă, cu mîna liberă, trebuiau să deseneze şi ei cu mîna liberă. Am arătat că şi în practică, cei ce trebuie să deseneze o piesă destinată a fi reprodusă în ateliere fac mai întîi o schiţă cu mîna liberă, pe care o reproduc apoi pe planşetă, cu instrumente, la o scară aleasă. Logica argumentelor n-a avut o influenţă prea puternică, dar exemplul acelora care desenau corect fără instrumente, a fost mai convingător. Arătînd clasei întregi, cît de corect lucraseră, fără instrumente, foştii elevi ai şcolilor tehnice, cei mai mulţi s-au convins că lucrul e posibil şi în acest fel.

În lecţiile care au urmat, am cerut elevilor ascultaţi să prezinte maculatorul pe care reproduseseră schiţa făcută de mine pe tablă. I-am pus apoi să deseneze din memorie ceea ce schiţaseră pe caiet. Ar fi o mare greşeală, dacă am crede că elevii, care au văzut făcîndu-se un desen pe tablă, au auzit explicaţiile date de profesor cu privire la acest desen, şi chiar au înţeles aceste explicaţii şi au reprodus apoi ei înşişi desenul pe caiet, sînt în stare să reproducă apoi din memorie, imaginea obiectului de care au luat cunoştinţă în toate aceste feluri. Trebuie să atragem atenţia asupra faptului că memoria tinerilor este, în genere, foarte infidelă în această privinţă. Dacă facem încercarea cu un număr mai mare de elevi, rămînem adesea uimiţi de felul variat în care greşeşte fiecare din ei, toţi observînd greşelile predecesorului, dar greşind fiecare — în alt chip. Trebuie deci să urmărim cu atenţie şi răbdare felul în care se desenează la tablă. După ce elevul a lucrat cum s-a priceput, i-am cerut totdeauna să se corecteze singur, fără însă a-i spune cum e bine. I-am explicat doar de ce nu e bine aşa cum a lucrat el. După ce am epuizat posibilităţile de a se corecta ale elevului de la tablă, am chemat un altul, dacă a fost nevoie. Foarte dese ori este nevoie să recurgem la ajutorul mai multor elevi, pînă obţinem o schiţă corectă fără nici o greşeală. Cred că faptele semnalate aci sînt foarte importante şi nu trebuie să le trecem cu vederea. Nu trebuie să trecem cu uşurinţă peste aceste dificultăţi, ci să le facem faţă cu răbdare şi stăruinţă. Numai după ce, cu ajutorul unui număr mai mare

de elevi ascultați, am obținut un desen fără greșeală, putem fi încredințați că elevii și-au însușit cunoștințele pe care vrem să le comunicăm și vor executa și în viitor desenul respectiv în mod corect.

Prin cele arătate mai sus reușisem în oarecare măsură, să fac pe elevi să prindă interes pentru desen și să reproducă o schiță văzută de ei. Aceasta nu însemna însă că reușisem să-i înarmez cu adevărate cunoștințe de desen tehnic. Ei nu știau să facă un desen după natură. Un pas mai departe am făcut la lecțiile în care am tratat despre mașina cu vapori și motoarele cu ardere internă. Cu acest prilej am înfățișat claselor, miniaturile care reprezintă secțiuni prin cilindrii mașinilor respective și am cerut să se schițeze, după natură, obiectele prezentate (după ce explicasem funcționarea lor). Elevii au lucrat, de astă dată cu atenție și siguranță. Nu s-au mai făcut obiecții cu privire la lipsa de talent, nici încercări de a se folosi instrumente. Schițele au fost executate corect, fără a lipsi însă obișnuitele greșeli relative la proporțiile dimensiunilor.

Dar cu aceste schițe nu se putea spune că elevii executaseră adevărate desene tehnice. Miniaturile folosite ca material didactic nu sînt prea diferite de un desen executat pe hîrtie. Numai o schiță în două sau trei vederi, executată după o piesă prezentată în natură, se poate numi cu adevărat un desen tehnic, a cărui executare învață pe elevi să vadă în spațiu și le dă și un început de cunoștințe necesare pentru a citi un desen. La aceasta am ajuns abia mai tîrziu, la lecțiile în care am tratat despre motoare cu ardere internă. Explicînd elevilor despre organele motorului cu explozie le-am prezentat un piston de automobil, o bielă, un arbore cotit etc. Dispunînd de oarecare timp liber, către sfîrșitul orei, am propus elevilor să deseneze pistonul de automobil, potrivit normelor desenului tehnic, adică în proiecție ortogonală și în două vederi.

Am explicat, în prealabil, că pentru a se înțelege, fără putință de dublă interpretare, cum arată în natură o piesă desenată pe hîrtie, este necesar să o reprezentăm, cîte odată, în două vederi, de cele mai multe ori însă, în trei. Am arătat că prima vedere, elevația, reprezintă piesa în poziția în care se află ea în natură (în care funcționează, de obicei în mod normal), a doua vedere se desenează dedesubtul primei și reprezintă piesa într-o poziție dedusă din elevație, rotind piesa de 90^0, de sus în jos (a doua vedere este **planul** figurii), a treia vedere, profilul, se deduce din elevație rotind piese de 90^0, dar de la stînga spre dreapta, și se desenează în dreapta elevației. Am mai explicat care sînt principiile proiecției ortogonale și care sînt avantajele reprezentării în proiecție ortogonală față cu desenul în perspectivă, anume, faptul că toate liniile care sînt paralele cu planele de proiecție se proiectează în mărime naturală, nedeformate, ceea ce permite determinarea dimensiunilor piesei din desen, chiar dacă desenul nu este cotat. A mai fost nevoie să atrag atenția asupra faptului că — în desenul tehnic se reprezintă orice linie care există pe corpul desenat, fie că ea se vede din afară, fie că ea nu se vede, fiind ascunsă de părțile vizibile ale corpului, dar că liniile nevăzute se trasează punctat. Am mai explicat necesitatea de a desena unele obiecte, nu așa cum se văd ele în exterior, ci ca și cum ar fi secționate: cînd corpul pe care vrem să-l reprezentăm are goluri în interiorul său, este necesar să-l desenăm în secțiune, așa ca interiorul să devină vizibil. Am spus că pistonul prezentat elevilor se află în această situație, întrucît el este gol în interior și construcția sa interioară este mai ușor de înțeles dacă îl desenăm în secțiune. Am mai arătat că, la reprezentarea în secțiune, nu se mai aplică regula desenării punctate a liniilor nevăzute: pe secțiune liniile nevăzute se omit.

Schițele executate de elevi aveau desigur multe greșeli, totuși din examinarea atentă a celor mai multe din ele, s-a văzut că elevii își însușiseră principiile reprezentării în proiecție ortogonală în două sau trei vederi. Greșelile de semnalat constau mai ales în faptul că se omitea trasarea liniilor punctate reprezentînd liniile nevăzute ale piesei. Am controlat toate desenele executate de elevi și am stăruit ca ei să-și corecteze singuri greșelile, modificînd ceea ce era greșit desenat sau adăugînd ceea ce era omis.

Nu toți au înțeles în ce constau greșelile, unii au căutat să se corecteze copiind desenele colegilor care lucraseră bine, fără să înțeleagă de ce aceștia lucraseră bine și de ce greșiseră ei, ceea ce s-a putut ușor stabili, cerînd elevilor respectivi să arate cu degetul pe piesă linia corespunzătoare unei linii dusă pe hîrtie. Pînă la urmă,

toți elevii și-au dat seama de modul în care trebuie desenat corect pistonul pe care îl aveau în față.

Timpul de care dispuneau nu mi-a permis desigur să adîncesc cu elevii exercițiile inițiate. Lucrul nici nu era posibil în cadrul lecțiilor de fizică. Ceea ce era însă posibil, consta în comunicarea unui minimum de cunoștințe care constituia un început de cunoaștere a desenului și de deprindere în a înțelege un desen. Ei au fost inițiați în procedeele reprezentării obiectelor în proiecție ortogonală în două vederi și au înțeles de ce un cilindru este reprezentat — într-o vedere — printr-un dreptunghi și în a doua vedere — printr-un cerc. De aceea ei nu s-au mai mirat cînd, arătîndu-le mai multe planșe dintr-un atlas tehnic, planșe care reprezentau secțiuni prin cilindri de mașini cu vapori, au văzut că secțiunea transversală a cilindrului avea forma de cerc, iar cea longitudinală — aproximativ — forma dreptunghiulară. Așadar, ei își însușiseră, în oarecare măsură, putința de a citi un desen tehnic simplu.

Am putut verifica ceva mai tîrziu că era în adevăr așa. În cadrul unor ore de consultații, dispunînd de oarecare timp liber, am propus să deseneze pe maculatoare după aceleași norme după care desenaseră pistonul, o piesă mai simplă: o supapă a aceluiași motor căruia aparținea pistonul. De astă dată schițele au fost — în cea mai mare parte — corecte. Elevii au știut să așeze just piesa, în elevație și în plan; unii s-au străduit să deseneze și un profil, dar și-au dat seama imediat că e inutil profilul, el fiind identic cu elevația, din cauza simetriei piesei.

Experiența făcută în cadrul orei de consultații m-a întărit în convingerea că reușisem să dau elevilor cunoștințe elementare de desen tehnic: ei înțeleseseră principiile după care se execută un desen simplu și învățaseră să descifreze un astfel de desen. Timpul scurt pe care l-am avut la dispoziție nu mi-a permis să fixez cunoștințele comunicate prin mai multe exerciții. Dar în cadrul noului program de învățămînt în care se prevede studiul desenului după noi norme, elevii școlilor noastre medii vor putea dobîndi mai bune cunoștințe, de astă dată însă prin colaborarea rodnică a profesorului de fizică cu cel de desen.

I. HIRSCHSOHN

CUM AM PREGĂTIT LECȚIILE DE RECAPITULARE LA LITERATURA ȘI LECTURĂ LITERARĂ

Printre condițiile care asigură succesul învățămîntului, recapitularea materiei joacă un rol însemnat. A avea cunoștințe înseamnă a le păstra în memorie, a te servi de ele oricînd este nevoie și a le putea pune în practică.

I. P. Pavlov demonstrează științific, că între învățare și dezvoltare există o legătură organică și că procesul transmiterii cunoștințelor, al însușirii și reținerii lor constituie un proces unitar. Unele cauze ale golurilor în pregătirea elevilor sînt determinate de faptul că uneori profesorii lasă pe elevi să învețe în mod mecanic după manual, neglijează repetarea sistematică a materiei predate sau nu leagă suficient teoria cu practica atît la lecții cît și în activitatea elevilor de acasă. Superficialitatea însușirii cunoștințelor duce în mod inevitabil la nereținerea lor.

Pe profesori îi interesează căile de fixare a materialului predat pentru ca elevii să-l rețină, deoarece condiția primordială a reținerii cunoștințelor este ca ele să fie bine percepute.

Pavlov a arătat condițiile care favorizează o bună percepere a materialului predat. Totuși s-a constatat că și atunci cînd o lecție e bine explicată și însoțită de material didactic, elevii nu pot reține în întregime materia predată. Acest fapt confirmă legea fiziologică a activității nervoase superioare, care dovedește că dacă legăturile nervoase condiționate nu sînt întărite prin repetare, ele se sting. Deci, profesorii trebuie să revină asupra percepției materiei predate și s-o întărească prin cît mai mulți excitanți (întrebuințarea schemelor la tablă, a tablourilor sinoptice, albume cu fotografii, ediții rare). Astfel se consolidează legăturile nervoase temporare, se întăresc cunoștințele, se lichidează golurile eventuale rămase în percepția inițială, și se contribuie la formarea unui stereotip dinamic.

În activitatea mea didactică [1], pentru întărirea legăturilor nervoase condiţionate, am procedat astfel: cînd am prezentat viaţa şi opera lui V. Alecsandri (clasa a VII-a), cu toate că în manual nu figura biografia poetului pentru că s-a studiat în clasa precedentă, am cerut elevilor să repete biografia ca să-şi împrospăteze cunoştinţele vechi. Apoi, am completat aceste cunoştinţe cu noi date şi amănunte asupra vieţii scriitorului, am notat pe tablă concomitent cu explicaţia datele importante din viaţa scriitorului, apoi le-am arătat fotografii ale lui V. Alecsandri, pentru a întări prin cît mai mulţi excitanţi cunoştinţele vechi. Am considerat necesară revederea biografiei poetului pentru că împrospătarea cunoştinţelor vechi favorizează perceperea noilor cunoştinţe.

Trecînd la studiul pastelurilor, mai întîi am repetat cu clasa, prin scurte caracterizări, pastelurile învăţate în anii precedenţi, apoi am predat „Sfîrşitul iernii" [2] din manual şi un pastel suplimentar, „Oaspeţii primăverii" (timpul mi-a permis şi programa şcolară prevede ore de lecturi suplimentare) şi după aceea am făcut caracterizarea generală a pastelurilor. Am continuat cu studiul poemului „Dumbrava Roşie" şi în lecţia finală am făcut recapitularea şi caracterizarea operei scriitorului, bazîndu-mă şi pe baladele şi legendele studiate în clasele anterioare.

La fel am procedat la studiul operei scriitorului I. Creangă, repetînd cu elevii biografia scriitorului studiată în cl. VI-a [3] iar la M. Eminescu şi I. L. Caragiale am revăzut cu clasa operele cunoscute din anii precedenţi şi apoi am trecut la analiza lecturilor din manual. La caracterizarea generală a operei scriitorului mă bazez şi pe lecturile suplimentare ale elevilor şi trag astfel concluziile generale dintr-un material bogat şi variat. Materialul cunoscut iniţial de către elevi este îmbogăţit, adîncit şi legat într-un tot unitar şi complex.

Pavlov a mai arătat că uitarea se produce mai repede cînd elevii nu şi-au consolidat de la început materia bine, căci legăturile nervoase abia formate sînt slabe şi se sting repede. De aceea o altă condiţie a eficacităţii repetării materiei este eşalonarea repetării mai întîi la intervale mai scurte, apoi mai rar. Legăturile nervoase temporare au nevoie la început să fie întărite prin repetări mai dese pînă se consolidează, apoi se revine mai rar şi în noi combinaţii, bineînţeles. Aşa se explică necesitatea repetării materiei după fiecare capitol, temă, la încheierea trimestrului (cu ocazia lucrării de control), la sfîrşit de an, la început de an şi se revine şi în anii următori, însă sub noi şi variate forme, lărgindu-se sfera cunoştinţelor.

De pildă, la cl. a X-a în anul şcolar 1955—1956, am expus elevilor caracteristicile realismului socialist. Cînd am tratat opera „Mama" a scriitorului M. Gorki, am revenit asupra problemei analizînd cum reflectă acest roman caracteristicile realismului socialist şi ce contribuţie aduce el în punerea bazei acestei metode literare.

Trecînd la poezia lui Maiakovski, am repetat din nou această problemă, arătînd cum a fost realizat realismul socialist în poezia lui Maiakovski, ca într-o lecţie ulterioară să se tragă concluziile generale.

Cînd elevii au studiat literatura noastră de după 23 august, am revenit asupra realismului socialist şi în felul acesta am întărit legăturile nervoase la început mai des, apoi mai rar, făcînd noi legături care să consolideze cunoştinţele şi să le îmbogăţească.

Programa actuală pentru predarea literaturii nu mai prevede studierea scriitorilor M. Gorki şi Maiakovski. Analiza caracteristicilor realismului socialist se face numai pe baza literaturii apărute după 23 august, în proză şi poezie.

Un important factor la lecţiile de repetare este prezentarea materiei de recapitulat într-un chip nou, pentru a stimula interesul şi curiozitatea elevilor. Noul deşteaptă în elevi dorinţa de a pătrunde faptele, spiritul de cercetare.

Pentru a stimula „simţul noului" şi atenţia elevilor, folosesc la lecţiile de literatură fotografii, ziare, reviste cu articole asupra vieţii şi operei scriitorului, ediţii rare vechi sau ediţii noi. Astfel se dezvoltă la elevi dorinţa de a citi, de a cunoaşte tezaurul literaturii noastre clasice şi contemporane. Spre exemplu, la cl. a VII-a, în anul şcolar 1956—57 la lecţia de recapitulare asupra operei lui Eminescu, am prezentat elevilor o ediţie veche. Această ediţie de „Proză şi versuri", publicată de V. G. Morţun, la

---

[1] Activitate desfăşurată în anul 1955—56 şi 56/57.

[2] Era prevăzut în programa din 1954.

[3] Prin noua reducere în programele de învăţămînt, biografiile nu se mai studiază în cl. VI-a.

Iaşi, în 1890, cuprindea în loc de prefaţă, o scrisoare a poetului M. Eminescu din 10.XI.1887, Botoşani, adresată lui Morţun. Scrisoarea a fost citită în clasă şi a impresionat profund pe elevi, atît prin conţinutul ei dureros, care vădeşte sărăcia poetului şi apelul disperat pentru ajutor material cît şi prin scrisul minunat, care pare a fi de tipar. Ediţia lui Morţun cuprinde proza poetului, unele poezii din tinereţe, publicate în revista „Familia", şi două poezii postume, apărute în revista „Fîntîna Blanduziei" Bucureşti, pe care editorul le-a intitulat pe prima „Viaţa" şi pe a doua cu întîiul ei vers: „Stelele-n cer". Prin cercetarea acestor ediţii şi discuţiile purtate, elevii şi-au îmbogăţit cunoştinţele cu noi date asupra vieţii şi operei genialului nostru poet, contribuind în acelaşi timp la dezvoltarea interesului pentru lectura independentă.

La cl. a VIII-a, în anul şcolar 1955—56, cu ocazia recapitulării trimestriale, am arătat elevilor o ediţie veche de „Poezii" ale lui D. Bolintineanu, [4] tipărită pe hîrtie velină în 1877, în Edit. Socec, Bucureşti, sub îngrijirea lui G. Sion.

Această ediţie rară n-am avut-o la prezentarea operei lui D. Bolintineanu, de aceea am folosit-o cu ocazia recapitulării trimestriale. Am citit în clasă cîteva fragmente din „Prefaţa" lui G. Sion, care cuprinde interesante date biografice şi aprecieri asupra talentului poetului; Sion îşi manifestă regretul pentru boala şi suferinţa lui Bolintineanu din ultimii ani şi reprobă ingratitudinea contemporanilor. În „Prefaţă" e reprodusă şi o poezie omagială a lui Sion, dedicată talentatului poet Bolintineanu.

Elevii, prin cercetarea acestei vechi ediţii, şi-au lărgit cunoştinţele în privinţa condiţiilor sociale în care a trăit Bolintineanu şi cu această ocazie am constatat diferenţa dintre scrierea de atunci şi cea de azi şi evoluţia limbii noastre literare. Astfel am îmbinat studiul literaturii cu cel al limbii şi ortografiei.

La aceeaşi clasă, la o lecţie de recapitulare finală a scriitorilor de la 1848, am arătat elevilor ziare vechi de la 1840, ca: „Pruncul romîn" şi „Poporul suveran", în care era folosit alfabetul de tranziţie. Elevii au citit cu plăcere unele articole, pe care le-au descifrat cu uşurinţă, deoarece cunosc alfabetul slav de la limba rusă şi au putut cunoaşte lupta dîrză pentru drepturile poporului nostru dusă de către scriitorii colaboratori la aceste ziare (N. Bălcescu, C. Boliac, D. Bolintineanu, Gr. Alexandrescu).

În afară de utilizarea unui bogat material didactic, caut să întrebuinţez procedee variate la lecţiile de recapitulare.

Iată cîteva procedee pe care le-am folosit pentru a stimula interesul elevilor: după studierea unui autor, obişnuiesc a da elevilor acasă lucrări de sinteză cu plan fixat în clasă, pe tablă, sau fără plan, în acest caz, urmărind dezvoltarea calităţilor creatoare ale elevilor. De pildă, la cl. a VIII-a (anul şcolar 1955—56) am dat lucrarea: „Importanţa lui Miron Costin pentru literatura noastră" [5], după ce s-a studiat şi caracterizat în clasă opera cronicarului. Lucrarea s-a citit apoi în clasă, i s-a făcut critica, elevii arătînd părţile pozitive şi negative şi completînd cu noi amănunte. Astfel cunoştinţele elevilor s-au întărit prin noi discuţii şi repetări.

Alt procedeu este ascultarea pe temele sau problemele tratate în opera unui scriitor. De exemplu la Topîrceanu, cl. a X-a, am ascultat pe teme prezentate de elevi sub forma de referate orale, poezii, în care apare tematica naturii, dragostea pentru creaţiile populare, atitudinea antirăzboinică; sau poezii, în care demască orînduirea nedreaptă burgheză şi viaţa grea a funcţionarilor; sau poezii, în care ridiculizează poezia decadentă. Aceste referate sînt susţinute oral de unul sau mai mulţi elevi.

Alte ori am făcut apropieri şi deosebiri între scriitori pentru a scoate mai bine în evidenţă, prin comparaţie, caracteristica operei fiecăreia. De exemplu: la cl. a X-a, anul şcolar 1955—56: „Cum apare ţăranul în operele autorilor studiaţi": Calistrat Hogaş, Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu sau „Problema intelectualului" în romanele lui Cezar Petrescu şi Camil Petrescu. Aceste subiecte pot constitui şi teme recapitulative la sfîrşitul unei etape sau a trimestrului, în vederea pregătirii lucrării de control. Desigur, că o condiţie importantă a fixării materiei predate este ca elevii să nu fie obosiţi căci nu mai pot face efortul de a-şi concentra atenţia. În special, în perioada recapitulării finale să se evite obosirea elevilor cu prea multe sarcini şi să li se asigure repausul necesar.

---

[4] Se studiază acum în cl. a IX-a.
[5] Ibidem.

O altă condiţie a fixării materiei este legarea teoriei cu practica şi cu munca de acasă a elevilor, ceea ce prezintă o mare importanţă pentru formarea deprinderilor şi dezvoltarea gîndirii logice. De aceea este bine ca să controlăm îndeaproape executarea temelor date acasă. Efectuarea temelor constituie o muncă de repetare, fixare şi sistematizare a cunoştinţelor însuşite la lecţie.

Din cele expuse mai sus se desprinde faptul că lecţiile de repetarea materiei reprezintă un element constitutiv al procesului de învăţămînt, care asigură fixarea cunoştinţelor elevilor, precum şi formarea unor priceperi şi deprinderi. Ministerul învăţămîntului acordă importanţă deosebită lecţiilor de recapitulare şi ultimele instrucţiuni în legătură cu supraîncărcarea, menţin obligativitatea planurilor zilnice pentru astfel de lecţii chiar pentru profesorii cu o bogată experienţă.

Făcută în mod consecvent şi sistematic, repetarea previne rămînerea în urmă a elevilor la învăţătură. Personal, caut s-o realizez în cadrul fiecărei lecţii şi al lecţiilor în succesiunea lor. Repetarea care se face în toate momentele lecţiei, **repetarea curentă**, apare ca o sarcină didactică auxiliară în raport cu obiectivul principal al procesului de însuşire al noilor cunoştinţe de către elevi, în cadrul predării lecţiei.

Repetarea curentă are o deosebită importanţă prin faptul că ea condiţionează repetarea periodică, elevii neputîndu-şi permite recapitularea unor cunoştinţe pe care nu şi le-au fixat suficient prin repetare curentă. Ea se realizează în toate momentele lecţiei. **În fixarea cunoştinţelor,** profesorul repetă cunoştinţele predate alegînd esenţialul şi sistematizîndu-l, scoţînd definiţiile şi cerînd elevilor să le aplice prin exemplificări sau analize.

Astfel, cînd am predat pe Vasile Cîrlova [5] (cl. a VIII-a), după ce am expus viaţa şi opera lui, am analizat cu elevele poezia „Ruinurile Tîrgoviştei" şi „Marşul", am caracterizat opera poetului şi în fixare am tras concluziile generale (scrise pe tablă): dragostea de patrie şi de libertate, admiraţia faţă de trecutul glorios al patriei, ura contra tiraniei, critica vremurilor de atunci, influenţa romantică franceză şi calităţile de formă, ceea ce îl consacră primul poet liric modern, cu toată creaţia sa redusă.

Aşa procedez la analiza tuturor poeţilor şi scriitorilor pe care pot să-i analizez într-o oră. La cei pe care îi predau în mai multe ore, trag concluziile şi fac caracterizarea generală a operei în ultima oră.

Repetarea curentă se face apoi de către elevi acasă, cînd ei trebuie să-şi însuşească cunoştinţele predate în clasă, să le sistematizeze şi să le memoreze.

În lecţia următoare, prin **controlul cunoştinţelor** se face din nou repetarea. În această etapă, repetarea se adînceşte, elevii fiind obligaţi să lege cunoştinţele noi cu cele vechi (din lecţiile anterioare), deci sfera repetării se lărgeşte. Este necesar ca să întrebăm pe elevi şi din lecţiile anterioare pentru a nu lăsa să se stingă în mintea lor cunoştinţele vechi, întărind astfel legăturile nervoase temporare. În controlul cunoştinţelor la sfîrşit de capitol, urmăresc prin întrebările puse elevilor atît sistematizarea cunoştinţelor cît şi ideile fundamentale care vor sta la baza lecţiilor de repetare periodică sau finală.

— De exemplu, cînd am caracterizat pastelurile lui Gh. Coşbuc la cl. a VII-a (anul şcolar 1955—56), am făcut o comparaţie între pastelurile poeţilor G. Coşbuc şi V. Alecsandri, precizînd asemănările şi deosebirile, pentru că printre lucrările ce le voi da la sfîrşitul anului va fi şi aceasta: „Natura patriei noastre zugrăvită în pastelurile lui V. Alecsandri şi G. Coşbuc".

Tot astfel la cl. a X-a în an. şc. 1955—56, cînd am ascultat problema ţăranului în opera lui M. Sadoveanu, am făcut comparaţie cu Liviu Rebreanu, analizînd cu elevele felul cum priveşte fiecare din aceşti scriitori problema, pentru ca să le pot da la lecţiile de recapitulare lucrarea de sinteză: „Cum apare ţăranul în opera scriitorilor Liviu Rebreanu şi M. Sadoveanu".

O formă de repetare curentă se realizează şi în **predarea noilor cunoştinţe,** care sînt mai uşor percepute în legătură cu alte cunoştinţe vechi; de aceea profesorul trebuie să le împrospăteze în mintea elevului, legîndu-le cu cele noi.

Am arătat mai sus că de cîte ori prezint viaţa şi opera unui scriitor, spre exemplu la cl. a VII-a, totdeauna reamintesc elevilor lecturile din cl. a VI-a şi a V-a, ca apoi să trec la studiul scrierilor din anul în curs.

---

[5] Se predă acum în clasa a IX-a.

Procedînd astfel, le împrospătez și le consolidez cunoștințele dobîndite în anii trecuți prin repetare, le îmbogățesc cu noi date și amănunte și cu alte opere pe care le analizăm în acest an și le sistematizăm. Tot o formă de repetare curentă se face cu ocazia aplicării practice, prin lucrările ce se dau acasă sau se fac în clasă: analiza unei poezii, schițe, nuvele, romane, caracterizări de personaje sau lucrări pe care elevii le citesc apoi în clasă, unde li se face critica, ceea ce dă prilejul la noi repetări prin discutarea acelorași probleme, prin completarea și adîncirea lor.

Repetarea curentă se deosebește de repetarea periodică sau recapitularea care se face la sfîrșitul unei teme, trimestru sau an școlar, sau la începutul anului. În aceste cazuri repetarea constituie scopul principal al lecției. Aceasta ajută pe elevi să înțeleagă, să aprofundeze și să-și sistematizeze cunoștințele, să stabilească noi legături, să scoată în evidență trăsăturile fundamentale ale unei epoci literare sau ale unui curent literar. Repetarea periodică se face în ore speciale și sistematizarea materiei se deosebește de sistematizarea de la lecțiile obișnuite, pentru că pe de o parte cuprinde mai mult material (mai multe lecții), iar pe de altă parte materialul poate fi privit sub diferite aspecte. Sistematizarea se face pe baza clasificării operelor literare, după autori, curente sau școli literare, după temele sau problemele tratate în operele lor, după *specificul lecției*, (*literatură, gramatică, compunere*).

Astfel, după ce s-a analizat opera unui scriitor în mai multe lecții consecutive, făcîndu-se lucrări obișnuite de analiza unei poezii sau schițe, nuvele... la sfîrșit se repetă într-o lecție specială opera scriitorului în întregime și se dă o lucrare de sinteză privind opera acelui scriitor.

Obișnuiesc să fac lecții de recapitulare și să le dau lucrări de sinteză la fiecare sfîrșit de temă sau capitol, căci practica mi-a dovedit necesitatea și importanța lor, atît în fixarea și închegarea cunoștințelor, cît și pentru recapitularea finală. Aceste lucrări au însă un caracter mai restrîns decît lucrările de sistematizare de la sfîrșitul anului, ele prezentînd o formă intermediară între repetarea curentă și repetarea finală.

Alegerea temelor de recapitulare de la sfîrșitul trimestrului trebuie să se deosebească de cele de la sfîrșitul anului, ele tratînd un material mai restrîns, dar urmărind aceleași idei principale generale, care vor sta și la baza recapitulării finale.

De exemplu la cl. a VII-a (an. șc. 1955—56), am studiat cu elevele viața și opera lui V. Alecsandri (pastelurile, legendele, baladele și poemul istoric „Dumbrava Roșie"). În acest timp elevele au făcut lucrări obișnuite de analiză a unui pastel și a poemului „Dumbrava Roșie". În urma recapitulării poeziilor studiate și în anii precedenți, le-am dat lucrarea de sinteză: Dragostea de natură și de popor, așa cum reiese din poezia lui V. Alecsandri.

De asemenea, după ce am terminat biografia scriitorului Caragiale, analiza piesei „O scrisoare pierdută" și caracterizarea personajelor, am făcut o lecție de repetare cu tema: Critica societății burgheze așa cum reiese din „O scrisoare pierdută".

Alte lucrări de sinteză la clasa a X-a (an. șc. 1955—56), au fost de exemplu: viața satului zugrăvit în romanele: „Ion" și „Răscoala" lui Liviu Rebreanu. Tematica poeziilor lui Topîrceanu, Evoluția conștiinței revoluționare a țăranului nostru în opera lui Sadoveanu, (De la Bordeeni la Mitrea Cocor).

Alt procedeu de recapitulare, după studierea unui autor, este ascultarea pe temele tratate în opere, de autorul respectiv. De exemplu la clasa a X-a (an. șc. 1955—56) înainte de a încheia opera lui Sadoveanu și a trage concluziile generale, am făcut o recapitulare pe teme, ascultînd astfel: „Natura patriei oglindită în opera lui Sadoveanu"; „Problema țăranului"; „Trecutul istoric"; „Lupta țărănimii contra boierilor"; „Tradițiile populare"; „Armata în orînduirea burgheză". Cînd răspunsurile elevei respective nu erau mulțumitoare, recurgeam la ajutorul clasei și așa am caracterizat întreaga operă a lui Sadoveanu și am tras concluziile generale. Astfel de lecții recapitulative au avut rezultate pozitive, căci mi-au dat prilejul totdeauna să constat cum și-au însușit elevele materia parcursă, să disting lipsurile, să le remediez, aprofundînd materia și dînd elevelor o privire de ansamblu asupra diverselor aspecte ale operei scriitorului respectiv.

Alteori grupez *doi scriitori care au urmărit în opera lor o temă comună*. Exemplu: „Trecutul istoric zugrăvit în nuvelele lui Odobescu și Hașdeu", sau: „Problema intelectualului în orînduirea capitalistă oglindită în romanele lui Cezar Petrescu și Camil Petrescu". (Întunecare și Patul lui Procust) la cl. a X-a, sau „M. Eminescu

și I. L. Caragiale, critici ai societății burgheze", la clasa a IX-a (an. șc. 1956—57). Pentru aceste lucrări uneori fixăm planul în clasă, alte ori discutăm obiectul și las pe fiecare elevă să-și efectueze tema în mod creator.

Înainte de încheierea trimestrului, pentru pregătirea lucrării de control, se pot face și lecții recapitulative în care să se grupeze mai mulți scriitori care au tratat în opera lor aceleași probleme.

Astfel la cl. a IX-a (an. șc. 1956—57) după ce am terminat studiul scriitorilor „N. Filimon, Al. Odobescu și B. P. Hașdeu" [6], am dat elevelor să repete cei trei scriitori și am făcut o lecție specială de recapitulare pe problemele puse de acești trei scriitori în legătură cu vremea lor sau cu trecutul. De ex.: Problema clăcașilor, problema muncitorilor, trecutul istoric legat de viața țăranilor, critica societății contemporane, problema limbii, folclorul, problema criticii literare și a presei, alcătuind o schemă pe tablă cu cretă albă și colorată, și specificînd în ce opere anume e tratată fiecare problemă. În felul acesta, elevii au căpătat o privire de ansamblu asupra tuturor problemelor tratate de acești scriitori și le-au legat într-un tot unitar. Am constatat că astfel de lecții de sinteză, prin noutatea tratării materialului cunoscut, atrag și stimulează pe elevi, făcîndu-i să gîndească mai adînc și să-și fixeze mai bine cunoștințele. Cu acest gen de lecții de recapitulare mă apropii de lecțiile de recapitulare finală, care prezintă un caracter specific prin faptul că ele urmăresc consolidarea și sistematizarea întregii materii studiate în timpul anului. Ele se caracterizează prin lărgirea sferii de cunoștințe în legătură cu întreaga materie studiată în timpul anului și în anii precedenți și stabilirea de noi relații între scriitori, curente literare, deosebite de cele de la sfîrșitul trimestrului.

După cum se știe, în manuale, scriitorii sînt studiați în ordinea cronologică, pentru ca elevii să rețină locul pe care îl ocupă fiecare scriitor în dezvoltarea literaturii și condițiile sociale în care a trăit și a creat.

Deci la recapitularea făcută în timpul trimestrului am dat așa cum am arătat mai sus, lucrări de sinteză privind un aspect al operei unui scriitor, caracterizare a întregii opere a unui scriitor, sau grupări de scriitori ce tratează probleme similare.

La recapitularea finală, schimb ordinea în care scriitorii au fost studiați în timpul anului și îi grupez: fie după problemele ce le tratează, fie după curentele literare în care s-au încadrat, fie după epoca cînd au trăit și au creat.

Prezentînd materialul într-o formă nouă, reușesc să stimulez pe elevi la învățătură. Rostul recapitulării finale este să scoată în evidență caracterele generale ale epocii tratate, să stabilească noi legături între scriitorii studiați, să lărgească orizontul elevilor, făcîndu-i să aprofundeze materia și s-o stăpînească cu adevărat.

De aceea recapitularea finală constituie pentru mine ca și pentru colegii mei, o preocupare permanentă și o muncă grea, organizată cu grijă din vreme. Meditez asupra întregii materii anuale, aleg esențialul și-l grupez în teme cuprinzătoare, care să dea elevilor posibilitatea să pătrundă mai bine în miezul materiei și să le lărgească orizontul ideologic.

Lecțiile de recapitulare finală pot avea forme variate.

De pildă, se pot ține lecții cu ajutorul planului făcut în clasă, lecții cu scheme (la literatură și la gramatică) și lecții cu excursii sau cu filme.

În activitatea mea didactică am folosit mai mult primele două tipuri de lecții.

Pentru recapitularea finală se pot formula teme care să pătrundă în adîncime în opera unui scriitor, în special pentru marii noștri scriitori, a căror operă se studiază în mai mulți ani consecutivi și se aprofundează. De ex. în clasa a X-a: Sadoveanu — Trecutul de luptă al poporului nostru, zugrăvit în opera lui M. Sadoveanu (Neamul Șoimărești lor, Frații Jderi, Zodia Cancerului, Nicoară Potcoavă). Dar temele care cuprind mai mulți scriitori sînt mai frecvente. De exemplu: — Chipul lui Bălcescu în literatura de după 23 august (Jebeleanu și Eusebiu Camilar). — Critica societății burghezo-moșierești în romanele apărute între cele două războaie mondiale (Cezar Petrescu, Camil Petrescu, Liviu Rebreanu, M. Sadoveanu, T. Arghezi). — 1907 oglindit în literatura noastră (I. L. Caragiale, Al. Vlahuță, G. Coșbuc, P. Cerna, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Cezar Petrescu, P. Dumitriu, Zaharia Stancu, T. Arghezi). Problema transformării socialiste a agriculturii oglindită în literatura de după 23 august (poezie:

[6] În actuala programă nu mai sînt prevăzuți acești scriitori.

D. Deșliu, M. Banuș, Eug. Jebeleanu, Veronica Porumbacu; proză: M. Sadoveanu, P. Dumitriu, Marin Preda, V. Em. Galan). Temele de sfîrșit de capitol sau sfîrșit de trimestru trebuie să se deosebească de cele de sfîrșit de an. Temele de sfîrșit de trimestru trebuie să pregătească pe cele de sfîrșit de an și să obișnuiască pe elevi cu sistematizarea materiei. Am remarcat că atunci cînd recapitularea trimestrială este făcută temeinic, aceasta ajută mult pe cea finală.

Ca metodă procedez astfel: dau elevilor să repete scriitorii respectivi și apoi în clasă, împreună cu elevii analizez opera acestora și scot în evidență aspectele diferite ale temei avute. Planul temei îl scriu pe tablă și elevii, în lecția viitoare, vor susține un referat oral sau vor face o lucrare acasă. Lucrări scrise se vor da cît mai puține, pentru a nu depăși limita de efort pe care-l poate depune elevul în efectuarea temelor acasă. Elevii trebuie să-și formeze o atitudine conștientă față de materia însușită și să capete deprinderea de a o lega într-un tot unitar și armonios, scoțînd în evidență elementele esențiale.

La lecțiile de recapitulare finală, la clasele mari, pentru lărgirea cunoștințelor și stimularea interesului elevilor se pot folosi articole de critică, apărute recent în diferite reviste și ziare, necunoscute la data studierii autorului respectiv. Spre exemplu, la cl. a IX-a, în an. șc. 1956—57, cu ocazia recapitulării finale, am adus elevilor „Gazeta literară" nr. 4, din 4.IV/957 unde era un interesant articol al lui Tudor Vianu despre „Dicționarul eminescian". Am citit și comentat unele pasaje în clasă și am recomandat elevilor lectura articolului acasă.

Lecții de recapitulare a materiei se obișnuiesc și la începutul anului școlar. Aceste lecții se deosebesc de lecțiile de recapitulare de la sfîrșitul anului din mai multe motive. Lecțiile de la sfîrșitul anului sînt în număr mai mare, grupate pe teme și urmăresc sintetizarea și aprofundarea materiei parcurse în timpul unui an școlar. La începutul anului școlar nu se repetă aceleași teme efectuate la sfîrșitul anului, nu se intră în amănunte și se fac numai una sau două lecții. Personal obișnuiesc să recapitulez cu elevii, în linii mari, materia și să precizez caracterul epocii și al scriitorilor studiați, atît cît îmi este necesar, pentru a continua studiul literaturii din anul în curs și a lega cunoștințele vechi cu cele noi.

Astfel la cl. a VII-a, la începutul anului șc. 1957, am repetat cu elevii texte din scriitorii din sec. al XIX-lea, studiați în cl. a VI-a: V. Alecsandri, I. Creangă, M. Eminescu, I. L. Caragiale, G. Coșbuc, M. Sadoveanu, Al. Sahia, scriitorii care sînt reluați în cl. a VII-a și am fixat cu clasa temele generale care sînt tratate în operele lor (scrise pe tablă) și anume:

— Dragostea de patrie și de popor; — Trecutul istoric plin de fapte mărețe; — Ura contra exploatatorilor; — Demascarea defectelor societății burgheze; — Lupta contra nedreptății sociale; — Lupta pentru libertate și drepturi; — Apropierea lor de suferințele poporului; — Identificarea cu aspirațiile poporului. Le-am spus elevilor că vom studia în continuare acești scriitori și-i vom aprofunda mai bine. La clasa a X-a, la începutul anului școlar 1957 am găsit necesar să fac o lecție recapitulativă a întregii evoluții a literaturi noastre, începînd cu epoca feudală, din sec. al XV-lea și mergînd pînă la sfîrșitul sec. al XIX-lea, de unde începe materia cl. a. X-a.

Lecția s-a desfășurat în două ore și anume: în prima oră prin întrebări puse elevilor, am delimitat perioadele literaturii noastre, am fixat scriitorii din aceste perioade și le-am caracterizat. Desigur că elevii au fost permanent ajutați ca să-și reamintească chestiuni învățate în cl. a VIII-a și în cl. a IX-a, să le lege și să le privească în mod evolutiv. În ora următoare, după discuții, am făcut un plan-schemă pe tablă, cu creta albă și colorată, pe care elevii și l-au notat în caietele lor. Perioadele au fost scrise cu cretă albă, scriitorii cu cretă albastră, operele lor cu cretă roșie, iar caracterizările acestor perioade tot cu creta albă, pentru a ieși mai bine în evidență.

În aceste lecții, elevii au revăzut întreaga materie parcursă în cursul mediu, au căpătat o privire de ansamblu asupra evoluției literaturii noastre pînă la sfîrșitul sec. al XIX-lea, de unde continuă studiul literaturii în clasa a X-a.

Din cele expuse mai sus se desprinde felul în care am înțeles să aplic practic normele pedagogice în privința repetării materiei, atît în cadrul lecțiilor de comunicare cît și în cadrul lecțiilor speciale de recapitulare.

Procedînd astfel am obținut foarte bune rezultate în clasă.

Consider că la obţinerea acestor rezultate a contribuit în mare măsură şi repetarea sistematică a materiei, care este indispensabilă procesului de învăţămînt. Ea are o mare însemnătate pentru că asigură păstrarea cunoştinţelor şi a deprinderilor, asigură sistematizarea şi temeinicia lor.

Prin repetarea bine organizată, cunoştinţele devin un bun al elevilor, li se lărgeşte orizontul, li se dezvoltă interesul pentru studierea operelor literare, capacitatea de a înţelege problemele care stau la baza creaţiei literare. Analiza realizării artistice a operelor literare contribuie la dezvoltarea gustului pentru frumos şi le dă posibilitatea de apreciere şi valorificare a frumuseţii limbii operelor literare.

MARIA MUNTEANU

UNELE ASPECTE ALE SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR ÎN PREDAREA ISTORIEI LA CLASA A VIII-a

Discuţia despre supraîncărcarea elevilor la învăţătură reprezintă una dintre cele mai importante acţiuni organizate astăzi de presa noastră pedagogică.

Dată fiind vastitatea acestei probleme, rezolvarea ei necesită neapărat efortul colectiv al tuturor oamenilor de şcoală.

Articolul tov. conf. univ. Manolache, ne-a pus în faţă o serie de perspective menite să ne ajute în rezolvarea problemei.

Vom încerca să arătăm aci cîteva aspecte ale fenomenului de supraîncărcare legate de predarea istoriei la clasa a VIII-a. In acest scop ne vom folosi de unele cercetări efectuate de noi în cîteva şcoli medii din Cluj, cu scopul de a găsi cauzele supraîncărcării elevilor la istorie şi implicit a rămînerii lor în urmă la acest obiect. Cercetările au fost întreprinse la mai multe clase a VIII-a, deoarece, după cum se ştie, realitatea şcolară a arătat că problema supraîncărcării elevilor se pune în această clasă cu o deosebită acuitate.

Pentru a găsi cauzele care provoacă fenomenul supraîncărcării la istorie în clasa a VIII-a, am început prin a analiza programa respectivă şi manualul actual de istorie antică care a fost întocmit de I. Dragomirescu, I. Stoian şi D. Tudor.

Această analiză a scos la iveală faptul, că atît programa de istorie de clasa a VIII-a, prin unele lecţii din cuprinsul ei, cît şi manualul respectiv, cuprind un volum prea mare de cunoştinţe pentru vîrsta şi nivelul elevilor din această clasă.

Astfel, în manualul amintit, pe marginea celor 16 pagini rezervate artei greceşti din sec. V î.e.n. alături de ilustraţiile, de altfel bine alese şi suficient de numeroase, care sînt de natură să înlesnească însuşirea cunoştinţelor cuprinse în lecţie, se găsesc şi multe elemente în măsură să îngreuieze această însuşire.

De cele mai multe ori manualul conţine prea mult material în plus peste cel din programă, apărînd în felul acesta peste măsură de încărcat.

Aşa de pildă, lecţia: „Arta greacă din sec. al V-lea", ilustrează convingător disproporţia dintre volumul cunoştinţelor prevăzute în programă şi cele cuprinse în manual. Astfel, în timp ce indicaţiile programei cer profesorului să prezinte elevilor aproximativ 15 termeni noi (oricum prea mulţi pentru elevii din clasa respectivă), în manual sînt prezentate 53 de numiri noi, dintre care 36 nume proprii şi 17 termeni tehnici, pe care elevii ar urma să îi reţină. Simplul fapt că sînt daţi atîţia termeni şi numiri, presupune mai ales apelul pe care-l face lecţia din manual la memoria mecanică. In afară de aceasta, mulţi dintre termenii tehnici nu sînt explicaţi: ca de exemplu: ordin arhitectonic, capitel, portic, friză etc.

Tot astfel, lecţia: „Colonizarea greacă" este tratată în manual cu abundenţă exagerată de numiri şi termeni proprii (peste 40), deşi tratarea echilibrată a lecţiei respective din programă ar fi impus folosirea a cel mult 10 numiri proprii.

Unele părţi din manual cuprind o serie de idei şi noţiuni filozofice, care pentru a fi accesibile presupun un nivel de pregătire mult superior elevilor la vîrsta de 14—15 ani. De exemplu, la pag. 157 (ed. 1957), apare fraza: „Problema centrală a gîndirii sofiştilor era nu problema existenţei ca la ionieni, ci problema cunoaşterii", apoi la

aceeaşi pagină: „Filozofia sofiştilor este deci o filozofie sceptică şi utilitaristă". Cum pot pătrunde oare elevii de clasa a VIII-a sensul acestei fraze? Ce au învăţat ei pînă acum despre scepticism şi utilitarism, despre problema existenţei şi natura cunoaşterii?

De asemenea, am constatat că stilul în care este scris manualul apare uneori prea ermetic şi pretenţios, alteori mult prea încîlcit. Astfel, în cadrul aceleiaşi lecţii întîlnim următoarele fraze: „Ele au făcut posibilă îmbinarea armonioasă a individualismului şi a solidarităţii civice..." (pag. 159) sau: „Pornind de la observarea naturii, reprezentările sculpturale omeneşti impresionează prin calmul ce-l degajează, fie că este vorba de oameni în repaus sau în mişcare, şi prin idealizarea naturii umane" (pag. 161). E lesne de observat cît de greu pot pătrunde sensul unor asemenea fraze elevii de a VIII-a, dacă avem în vedere nivelul de înţelegere la această vîrstă. Iată doar cîteva exemple care ilustrează în ce fel programa şi manualul pot alcătui o sursă puternică de supraîncărcare a elevilor. Se pune atunci întrebarea: poate profesorul să lucreze în aşa fel încît să compenseze lipsurile programei şi ale manualului înlăturînd, astfel, supraîncărcarea elevilor sau toate eforturile lui pot duce cel mult la atenuarea supraîncărcării? Înainte de a lămuri această problemă, trebuie să amintim bine cunoscutul adevăr că în multe cazuri munca defectuoasă a profesorilor înşişi, lipsa lor de dibăcie în predare, constituie un izvor al supraîncărcării elevilor.

Din observaţiile noastre, am făcut în această privinţă unele constatări concrete. Astfel, în predarea unor lecţii din aceeaşi parte a manualului „Grecia antică", unii profesori de istorie au dovedit nepriceperea de a compensa lipsurile manualului. La lecţia amintită mai sus, de exemplu, au prezentat personalitatea lui Pericle într-o lumină slabă, trecînd, ca şi în manual, mult prea uşor peste cauzele care au dus la înlăturarea acestuia de la conducerea statului atenian şi apoi, la realegerea sa în intervalul aceluiaşi an (429 — războiul peloponeziac). Explicaţia condamnării lui Pericle a apărut la unele lecţii, simplist şi naiv prezentată. Am constatat că în predarea acestui capitol („Decăderea Greciei antice"), nu toţi profesorii izbutesc să-i facă pe elevi a înţelege mobilul luptei de clasă în Grecia antică.

De asemenea am observat că la multe lecţii de istorie nu se foloseşte material demonstrativ, iar fixarea nu-şi ajunge scopul deoarece se pune accentul pe memorarea mecanică.

Dar, realitatea ne-a arătat că există profesori de istorie care ştiu să lucreze în aşa fel la clasa a VIII-a, încît izbutesc într-o bună măsură să facă faţă materialului mult prea vast cuprins în programă şi în manual. Ei explică materia într-un chip viu, colorat, trezind interesul elevilor pentru obiectul respectiv şi se străduiesc cu mult succes să facă manualul cît mai accesibil, explicînd elevilor termenii necunoscuţi, aducînd material intuitiv în clasă, organizînd excursii la muzee, vizionînd împreună cu elevii filme istorice. Reuşesc oare aceşti profesori să înlăture cu totul supraîncărcarea elevilor la istorie în clasa a VIII-a? Bineînţeles că nu. Fenomenul supraîncărcării şi odată cu el rămînerea în urmă la învăţătură se resimte şi în clasele acestor profesori. Acest fapt este lesne explicabil din două motive:

I. Oricît de bine s-ar pricepe profesorul să organizeze lecţia şi să facă faţă materiei prevăzute în programă şi manual, materia rămîne totuşi prea vastă pentru a putea fi asimilată de către elevii din clasa a VIII-a în decursul unui an şcolar.

II. Însuşirea temeinică şi sistematică a cunoştinţelor de către elevi cere neapărat, pe lîngă înţelegerea materiei predate la lecţie o intensă activitate independentă a elevului acasă, activitate care trebuie să se bazeze în primul rînd pe un manual bine întocmit. Manualul actual însă nu constituie un asemenea sprijin.

Din constatările noastre rezultă că profesorii, încercînd să compenseze lipsurile manualului pun un accent deosebit pe luarea notiţelor de către elevi. Dar se izbuteşte oare prin luarea notiţelor să se înlocuiască manualul în munca independentă a elevilor la istorie evitîndu-se astfel supraîncărcarea? Nu cumva însăşi procedeul notiţelor atunci cînd nu este efectuat în condiţii bune poate constitui o sursă de supraîncărcare?

Pornind de la aceste ipoteze am organizat o serie de observaţii la clasele a VIII-a ale respectivelor şcoli medii din Cluj, observaţii care au dat rezultate demne de semnalat. Astfel în decursul cercetării am remarcat că o bună parte din elevi şi-au format deprinderea de a lua amănunţit notiţe la orele de istorie. Deseori, din dorinţa de a nota absolut tot, elevii întrerup expunerea profesorului rugîndu-l să repete cuvintele pe care le-au scăpat. Se întîmplă, însă, ca în timpul expunerii, profesorul să

facă apel la cunoştinţele anterioare ale elevilor, adresîndu-le întrebări. Este evident că aceste întrebări nu sînt deloc inoportune, ele avînd rolul de a face legătura între cunoştinţele anterior asimilate şi cele noi. De cele mai multe ori, elevii care iau fidel notiţe par însă derutaţi la astfel de întrebări şi foarte rar pot da răspunsuri prompte şi corecte. Din contră, elevii care-şi notează în caiet numai ideile esenţiale, reliefate de către profesor pe tablă, participă mult mai activ şi conştient la lecţie. Luarea de notiţe, uneori cuvînt cu cuvînt, are multiple dezavantaje. Ritmul unei predări normale nu poate fi în nici un caz urmărit fidel în scrierea obişnuită. Se întîmplă ca elevul să rămînă în urma ideilor expuse. Concentrarea asupra scrierii, asupra ideii în curs de a fi scrisă, duce de multe ori la confuzii, la însemnarea unor idei neterminate, sau îmbinate greşit, fără legătură logică între ele. În acest caz elevul are la dispoziţie un material care în loc să-i uşureze munca i-o complică vădit. Astfel este semnificativ răspunsul unui elev la întrebarea recapitulativă referitoare la situaţia economică a cetăţilor greceşti în urma războiului peloponeziac: Economia a scăzut. Pămîntul... (ezită), n-am putut să înţeleg. Am scris tot.

Spre a ne convinge de valabilitatea observaţiilor noastre am organizat personal un experiment pedagogic la clasa a VIII-a, care a decurs în felul următor: la predarea lecţiei: „Grecia în prima jumătate a secolului IV î.e.n.", am împărţit clasa în două grupe compuse din elevi cu o pregătire asemănătoare. Elevii din grupa experimentală au luat notiţe aşa cum au apucat să-şi formeze deprinderea, iar elevii grupei de control au copiat de pe tablă schema dată de profesor. După predare toţi copiii au închis caietele, iar la fixare au fost interogaţi un număr egal de elevi din ambele grupe, de asemenea, pe cît posibil egali ca pregătire. Schema de pe tablă era în aşa fel concepută încît să constituie un ghid pentru elevi, să-i ajute a înţelege ideile esenţiale ale lecţiei. Concluziile au fost trase din răspunsurile date de elevi precum şi din cercetarea caietelor de notiţe a primului grup.

Rezultatele au fost următoarele: toţi elevii grupului de control, care au fost atenţi la lecţie fără a lua notiţe au dat răspunsuri bune, corecte, precise. Chiar elevii slabi deşi au ezitat la început, au răspuns corect în urma unei întrebări suplimentare. În sprijinul lor a venit schema de pe tablă. Din grupul celor care au luat notiţe, patru n-au dat un răspuns în întregime; doi nu au putut răspunde corect, unul şi-a căutat sprijin în propriile notiţe, iar altul a încercat să dea un răspuns descifrînd abia atunci schema de pe tablă. Printre ei a fost şi elevul al cărui răspuns l-am citat mai sus.

Din studiul notiţelor luate de elevii acestui grup, am putut constata următoarele:

1. Numele proprii, deşi sînt corect scrise pe tablă, în notiţele elevilor — fără excepţii — apar scrise eronat. De pildă: Teba (pe tablă a fost scris corect: Theba); Leucra sau Leucta (Leuctra), egemonie (fără h) etc. Răsfoind notiţele luate la lecţiile anterioare am găsit denaturări ca: Pantenonul sau Panteonul (Parthenon); Malecteonul (Erechteion); Poriclet sau Policret (Policlet); Fibias (Phidias); Tucipede (Tucidide). Menţionez că aceste nume, fără excepţie, au fost scrise corect şi distinct pe tablă.

Cercetînd mai departe notiţele elevilor, am găsit idei amalgamate din cauza neînţelegerii, fie a unor cuvinte, fie a însuşi conţinutului de idei. În legătură cu situaţia din Grecia după războiul peloponeziac o elevă scrie: „După ce războiul a luat sfîrşit cetăţile au trecut prin criza **poliselor** (s. n.) greceşti, atît politică cît şi economică". Este evident că eleva n-a prins înţelesul ce l-a dat profesorul propoziţiei. „Criza polisurilor greceşti". Aceeaşi elevă scrie: „Dar egemonia ei (este vorba de Sparta n. n.), s-a manifestat prin aducerea la putere a oligarhiei greceşti. Aristocraţia va forma clasa stăpînitoare. Aceasta nemulţumeşte statele greceşti în care a existat o democraţie în frunte cu Atena".

Elevul I. P. scrie: „Atena datorită Pireului, muncii şi democraţilor şi-a cîştigat un prestigiu".

Elevul S. V.: „După ce războiul a luat sfîrşit cet. greceşti au trecut la o criză politică şi economică numită situaţia polis", note asemănătoare cu ale elevului S. M. Mai departe, acelaşi elev însemnează: „Acest fapt duce la adînci nemulţumiri (?) şi anume în fruntea statelor în fruntea cărora a fost democraţii ceea ce supără era faptul că în dosul egemoniei era un amestec încontinuu al statului persan".

Eleva S. M.: „Ea a avut doi conducători: Epaminonda şi Pelopida. Ei au fost (?) muncii lor au reuşit să ridice statul teban".

Am găsit numeroase fraze neterminate și, astfel, imprecise.

Elevul S. M.: „Averea este concentrată în mîna..." fraza se oprește tocmai cînd urmează miezul ei. Sau: „Aceasta jignea poporul grec care a luptat..."

Eleva T. P. notează: „Situația papis... Încă în timpul războiului Pel. în cet. grece s-au petrecut transf. Încep să..." nimic altceva despre situația economică.

De asemenea, apar idei sporadice, care, combinate, dau înțelesuri hibride. E evidentă lipsa unui fir logic conducător în însușirea ideilor.

Eleva T. P.: „Atena dat. (datorită n. n.) portului Pireu și muncii democraților, ea și-a cîștigat un prestigiu față de cet. grecești. Aceasta nu durează mult pentru că Sparta (?) e slăbită. Teba e căzută. Atena pretinde stat grec".

Iată prin urmare, la ce rezultate se poate ajunge prin luarea notițelor atunci cînd nu sînt formate la elevi deprinderile corespunzătoare.

Observațiile și experimentul nostru au dovedit că de multe ori luarea notițelor, prin felul în care este ea realizată, nu numai că nu facilitează munca independentă a elevilor, dar alcătuiesc o nouă sursă a supraîncărcării acestora. Am remarcat în decursul experimentului, că, pentru a se forma la elevi deprinderea de a lua notițe corecte, este nevoie de aci înainte de o muncă stăruitoare din partea profesorului. De altfel formarea acestei deprinderi trebuie să parcurgă anumite etape psihologice, etape care se cer studiate pentru a se găsi procedeele corespunzătoare de îndrumare. Acest fapt dovedește încă o dată necesitatea existenței unor manuale care să poată alcătui o bază solidă în munca independentă a elevilor.

Din expunerea cercetărilor făcute de noi se desprind următoarele concluzii:

I. În condițiile actuale ale școlii noastre, profesorii, prin măiestria lor, pot izbuti în predarea istoriei la clasa a VIII-a, să micșoreze considerabil procentul de supraîncărcare a elevilor, dar nu le stă în putere înlăturarea acestui fenomen în toată complexitatea sa.

II. În cadrul măsurilor imediate de evitare a supraîncărcării elevilor de clasa a VIII-a, reducerea volumului de cunoștințe din programa de istorie și revizuirea integrală a manualului respectiv, se impune cu necesitate.

III. Exemplul programei și a manualului de istorie pentru clasa a VIII-a ne arată că găsirea unor soluții concrete în problema supraîncărcării cere să ne îndreptăm în primul rînd atenția spre cercetarea actualelor programe și manuale.

CODREANU RODICA
asistent la Univ. „V. Babeș", Cluj

CONCLUZII*

la discuțiile desfășurate în „Revista de pedagogie" cu privire la proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei R. P. R.

„Institutul de științe pedagogice", avînd în planul său de activitate publicarea unui tratat de istoria pedagogiei în R.P.R., și înțelegînd că este vorba despre o „lucrare grea și plină de răspundere", a întocmit în acest scop un proiect de prospect, pe care l-a publicat în „Revista de pedagogie" din 1957, nr. 2, pag. 60—85, pentru a fi supus discuțiilor.

O dată cu tipărirea proiectului amintit, Institutul a ținut să precizeze că dorește ca observațiile și propunerile să se refere atît la structura și periodizarea istoriei pedagogiei cît și la conținut, la orientarea generală a materialului și la forma prospectului.

Ulterior, timp de aproape un an, la rubrica „Discuții" a Revistei de pedagogie, s-au publicat mai multe articole cuprinzînd observații și propuneri privitoare la proiectul în discuție.

Acum, după trecerea unui an de la tipărirea proiectului, găsindu-ne în posesia unui material destul de însemnat de observații și propuneri, încercăm să desprindem

* Aceste concluzii au fost alcătuite din însărcinarea redacției de către un colectiv format din tov.: Prof. univ. Șt. Bîrsănescu, Conf. univ. B. Grigoriu și Prof. I. Wolf.

mai jos concluziile, la care ele ne-au adus. Ţinem să precizăm că în formularea concluziilor am ţinut seama nu numai de observaţiile din articolele publicate, ci şi de părerile cuprinse în materialele care n-au putut fi tipărite.

§ 1. Cele dintîi şi cele mai serioase observaţii ce s-au adus proiectului sînt cele referitoare la structura lui.

Astfel, mulţi dintre participanţii la discuţie apreciază ca just planul de tratare al temelor pe 3 puncte. (I) Situaţia economică, socială, politică şi culturală. (II) Procesul instructiv educativ şi (III) concluzii (Truţer, Mircea Ştefan). Totuşi unii din ei ţin să critice alcătuirea punctului I, observînd că în felul cum a fost concepută caracterizarea situaţiei economice, sociale şi culturale, ea este cu totul ruptă de istoricul problemei instructiv-educative şi „apare mai degrabă ca un adaos desprins dintr-un sumar al unui manual de istorie a R.P.R." (Truţer).

De asemenea, M. I. Avădanei arată că fenomenul educativ nu este urmărit în mod consecvent ca obiect principal al lucrării, ci se pierde în tratarea altor fenomene sociale.

Participanţii la discuţii aprobă astfel prima parte prin care se accentuează caracterul istoric şi de clasă al educaţiei, arătînd că activitatea şi gîndirea pedagogică nu pot fi despărţite nici de baza economică, nici de diferitele domenii ale suprastructurii; dar ei cer ca referirile la baza economică şi la suprastructura epocii respective, să fie făcute în strînsă legătură şi numai pentru a explica „procesul instructiv-educativ". Credem că această observaţie este justă şi ţinem să completăm prima concluzie cu o dublă propunere: în primul rînd datele despre starea economică, socială etc., să fie astfel selectate încît ele să aibă legătură directă cu fenomenul instructiv-educativ, evitîndu-se prezentarea de fapte istorice străine de subiect; în această privinţă, „Istoria pedagogiei" de sub direcţia lui Konstantinov, Medînski şi Şabaev poate fi o bună călăuză de lucru. În al doilea rînd, prezentarea stării economico-sociale de la începutul fiecărui capitol trebuie să ia caracterul unui tablou succint şi luminos, să nu se transforme într-o lecţie lungă şi greoaie. În acest scop este necesar să se scoată în evidenţă acele elemente economico-sociale care au legătura cu fenomenul educaţiei şi duc la înţelegerea dezvoltării lui.

Altă observaţie privitoare tot la structura proiectului de prospect este ca pe baza condiţiilor din punctul întîi să se înfăţişeze cu toată atenţia, pedagogii cu străduinţele şi ideile lor, cu operele şi realizările lor.

Participanţii la discuţie cer apoi, să se prezinte cu atenţie dezvoltarea gîndirii pedagogice în perioada 1848—1918 (V. Netea), să se dezvăluie activitatea depusă de reprezentanţii şcolii ardelene pentru luminarea poporului (T. Truţer).

Înregistrînd această sugestie, găsim îndreptăţită şi propunerea strîns legată de cele de mai sus, a lui Eugen Sănduleac, de a se înlocui expresia „procesul instructiv-educativ" din fruntea diverselor capitole, cu „Educaţia, şcoala şi concepţia pedagogică" din diferitele orînduiri social-economice (bineînţeles cu excepţia capitolului privitor la „Comuna primitivă"). Sîntem de părere că trebuie să cadă întrebuinţarea stereotipă a termenului „procesul instructiv-educativ" şi propunem înlocuirea lui cu un termen care să corespundă situaţiei pedagogice de fapt din perioada corespunzătoare, avînd în vedere că în diferite perioade istorice, raportul dintre cele două aspecte ale procesului de educaţie, luată în sensul larg al acestei noţiuni, n-a fost totdeauna acelaşi.

Dar observaţia cu privire la structura proiectului care revine la mai mulţi, e aceea privitoare la problema tratării şcolii şi pedagogiei din Transilvania. Aproape toţi cei care şi-au spus părerea asupra proiectului, se pronunţă net împotriva tratării subiectului pe naţionalităţi în subcapitole separate, şi cer tratarea în bloc a şcolii şi pedagogiei din Transilvania.

Declarîndu-se de perfect acord cu observaţiile şi propunerile tov. Sănduleac şi Netea, Truţer susţine acelaşi punct de vedere, observînd în mod analog că „tratarea capitolelor privitoare la învăţămîntul din Transilvania şi Banat separat pentru romîni, unguri şi germani, nu constituie o rezolvare justă. Ea nu corespunde adevărului istoric, ci complică înţelegerea fenomenelor respective".

Înregistrînd şi apreciind propunerile, redacţia noastră consideră bine venită sugestia de a trata situaţia economică, socială, politică şi culturală în ansamblu, admiţînd la începutul fiecărui capitol sau subcapitol, să se arate totuşi specificul dezvoltării fiecărei naţionalităţi. De altfel autorii proiectului nu pe toată linia, ci numai pentru anumite perioade au făcut o împărţire în subcapitole după naţionalităţi. Începînd de

la 1918, proiectul nu mai prevede o împărţire de acest fel. Fără a impune colectivului de autori o soluţie rigidă, recomandăm ca şi alte perioade din istoria Transilvaniei, de exemplu perioada de după 1848, să se trateze numai împărţite pe teritorii, urmînd ca în capitole unitare să fie deopotrivă înfăţişate toate şcolile şi pedagogii respectivi, fie ei romîni, unguri sau germani. Nu se poate afirma însă că „procesul instructiv-educativ, în ansamblu, a fost acelaşi, indiferent de naţiune". Tratarea unitară se va manifesta în aplicarea aceloraşi principii ştiinţifice (nu însă în respectarea deosebirilor existente). De altfel tocmai faptul că practica şi teoria educaţiei naţionalităţilor a fost încadrată în proiect, merită o apreciere pozitivă.

§ 2. Nu în aceeaşi măsură ca problema structurii proiectului a atras atenţia aceea a periodizării; printre aprecierile participanţilor la discuţie găsim una de ordin general; mulţi ţin să constate că periodizarea e justă.

Cu toată această apreciere, unii fac o serie de propuneri, prin care se arată împotriva periodizării făcute. Aşa de exemplu, E. Sănduleac scrie: „Consider că titlurile capitolelor şi subcapitolelor de genul celor „din sec. III—XI-lea" (pag. 63) sau „de la 1818 pînă la 1864" (pag. 72) sau „între anii 1848—1864" (pag. 73) etc., sînt nepotrivite, deoarece anumite reforme şcolare nu sînt hotare în istoria pedagogiei, ci expresii ale unei situaţii sociale date, reflectate în suprastructură".

Întrucît pedagogia este o parte a suprastructurii societăţii, periodizarea istoriei pedagogiei se alcătuieşte în corespondenţă cu dezvoltarea formaţiilor social-economice. Din acest motiv participanţii la discuţii au fost de acord cu periodizarea în linii mari. Pe bună dreptate ei cer şi o grijă deosebită nu numai pentru periodizarea în mare ci şi în ce priveşte subperioadele.

Sîntem de părere că problema periodizării mai trebuie discutată în cursul elaborării lucrării pentru a se ajunge la o soluţie definitivă. Colectivul de autori va căuta să apropie periodizarea observată în istoria generală a R.P.R., fără însă a scăpa din vedere că fenomenele pedagogice în dezvoltarea lor au o anumită logică interioară care nu trebuie să fie trecută cu vederea. Chiar dacă evenimentele pedagogice nu pot constitui momente de periodizare, totuşi există în dezvoltarea practicii şi teoriei pedagogice cotituri care nu întotdeauna coincid cu cele economice şi politice, ele trebuie reliefate într-o istorie a pedagogiei.

§ 3. Ne vom referi acum la observaţiunile participanţilor la discuţii în legătură cu conţinutul proiectului de prospect.

De la început trebuie să remarcăm că ele sînt foarte numeroase, fapt care ne obligă la o prezentare potrivită cu ordinea temelor din proiect.

„Introducerea" cu care se deschide proiectul şi care s-ar fi cuvenit să se bucure de o atenţie mai deosebită, a înregistrat o singură observare — aceea făcută de tov. I. Antohi. Acesta, referindu-se la formularea capitolului „Obiectul istoriei pedagogiei", observă că este „seacă şi insuficientă". Întrucît însă proiectul arată că în introducere trebuie să se precizeze obiectul istoriei pedagogiei, importanţa şi izvoarele ei, greutăţile de realizare, structura tratatului şi diviziunea lui, avem convingerea că esenţialul a fost indicat, aşa cum se cere în cadrul unui proiect de prospect. (În tematica prospectului este indicată definirea obiectului, definiţia însăşi se va da în lucrarea elaborată. Totuşi observaţia e folositoare în ceea ce priveşte procedarea în cursul elaborării). Aci ţinem să observăm că înainte de a se începe redactarea capitolului, toţi membrii colectivului de autori vor trebui să aibă o concepţie clară şi unitară în privinţa obiectului istoriei pedagogiei în R.P.R.

Primul capitol „Procesul instructiv-educativ în orînduirea comunei primitive" a fost obiectul mai multor observaţii.

E. Sănduleac propune: „să se înlocuiască expresia procesul instructiv-educativ" prin titlul „Educaţia în comuna primitivă" — propunere pe care redacţia o consideră justă.

M. I. Avădanei observă pe bună dreptate că acest capitol are aproape acelaşi conţinut cu cel al capitolelor din istoria R.P.R., ceea ce nu este în nici un caz admisibil.

Mai multe observaţii formulează **I. Antohi.** Mai întîi, contrar lui Avădanei, el cere nu numai să se trateze despre acest proces, dar să se indice şi anumite etape ale orînduirii primitive; oprindu-se apoi la „Izvoarele istoriei pedagogiei din R.P.R.", nu se mărgineşte să respingă această formulare „lapidară", ci recomandă ca pe lîngă datele „de arheologie să se folosească şi cele ale folclorului". Reţinînd recomandarea

tovarășului Antohi, dar știind totodată rezultatele sărace pe care le-a dat pînă astăzi munca de cronologizare a folclorului la noi, pentru ultimele 4—5 secole în urmă, și eforturile care s-au făcut cu cronologizarea unor balade ca „Meșterul Manole", credem că realizarea acestei recomandări este legată de greutăți deosebit de mari, a căror depășire necesită cercetări îndelungate.

Lărgind sugestia tovarășului Antohi, socotim că autorii lucrării ar trebui să aibă în vedere și contribuția pedagogică a poporului, exprimată în diferitele lui creații.

Cap. II. „Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea sclavagistă" a atras foarte puțin atenția cercetătorilor. Cu excepția lui **M. I. Avădanei**, care arată că tabela de subiecte nu diferă de loc de aceea a istoriei R.P.R. — și a lui Sănduleac, care propune alt titlu „Educația și instrucția în orînduirea sclavagistă", nimeni nu se oprește la această parte din proiect.

Revenind la propunerea tovarășului **Sănduleac**, găsim că ea trebuie reținută, întrucît corespunde mai bine însăși tematicii capitolului respectiv din proiect.

În schimb, începînd cu cap. III: „Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea feudală", putem spune că toată această parte s-a bucurat de o atenție deosebită, cu remarca însă că cei mai mulți dintre participanții la discuții s-au ocupat exclusiv sau aproape exclusiv de problema educației și școlii din Transilvania și Banat (Wolf, Netea, Truțer).

O chestiune de care s-au sezisat participanții la discuție este întinderea în timp a perioadei feudale. **M. Avădanei** se întreabă de ce s-a fixat ca dată de încheiere a epocii pentru Moldova și Muntenia anul 1848; la fel se întreabă și **I. Antohi**, ambii făcînd ipoteza că autorii proiectului au luat în considerație întemeierea școlii lui Gh. Lazăr. Înregistrînd aceste nedumeriri, ca și propunerile lor (1803 sau 1813 sau 1828), urmează ca autorii proiectului să reflecteze și să-și justifice procedarea lor, în favoarea căreia s-ar putea aduce și faptul că-n acel an s-au tipărit două manuale de pedagogie (Manductor pentru învățătorii scolasticești, Buda, 1818 și Naum Petrovici, Pedagogia și Metodica), luînd, dacă socotesc de cuviință, sugestiile cu privire la periodizarea din aceste concluzii.

O altă problemă ce s-a ridicat în legătură cu acest capitol, e aceea că nu s-ar fi prevăzut unele teme importante. **I. Antohi** remarcă că autorii prospectului, vorbind de Komensky, ar fi scăpat din vedere menționarea uneia din lucrările marelui pedagog: **Vasile Netea** observă că n-a fost menționat, **Alstedtius**, care a funcționat la colegiul din Alba Iulia, că nu s-a înfățișat rolul pe plan școlar al mînăstirii Peri din Maramureș și Prislop din sudul Transilvaniei, că nu s-a vorbit de „supplex libellus valachorum" (1791), de școlile din Rășinari și Poiana Sibiului (1733—1748), de preotul Sava Popovici, care a tălmăcit Gheografia (1785), precum și o serie de școli ortodoxe din Ardeal. Înregistrînd toate acestea și apreciind zelul participanților la discuție de a le semnala, nu putem să nu facem și ipoteza că autorii proiectului știau de ele, dar că nu le-au prevăzut în lucrarea lor, pentru a nu-i da o extensiune prea mare.

Constatări similare sînt de făcut și cu privire la observațiile în legătură cu cap. IV: „Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea capitalistă".

Mai întîi e de remarcat că și aici cei ce au participat la discuții, în majoritatea lor, s-au ocupat mai mult de istoricul învățămîntului în Transilvania și aproape de loc de cel din Țara Românească și Moldova.

În legătură cu aceasta, Eugen Sănduleac cere:

— să se dea atenție și învățămîntului tehnic și mediu;

— să se dea locul cuvenit celor ce au lucrat în școală, nu numai „reformatorilor" și „universitarilor";

— să se menționeze influența lui Fröebel, Ellen Kay și Montessori, asupra învățămîntului preșcolar,

— și să se dea — cu litere mărunte — biografia pedagogilor, iar manualele să fie ilustrate și cu unele „scheme".

Vasile Netea propune ca:

— în manual să se evite generalizările sau enunțările vagi;

— să fie tratat Gh. Barițiu, care a avut un rol însemnat în dezvoltarea școlilor din Brașov;

— la capitolul în legătură cu perioada 1848—1918 să se indice „pronunciamentul" din 1868, memorandumul din 1892 etc.;

— să nu lipsească din această carte titlul instituțiilor școlare ale Transilvaniei, împreună cu pedagogii epocii (autorul dă lista lor) și în revistele, studiile și monografiile școlare.

T. Truțer: găsește necesar ca în partea unde se vorbește în proiect despre „lupta învățătorilor și profesorilor pentru drepturile lor profesionale", să se arate că „Asociația învățătorilor din Romînia și Federația corpului didactic" au avut un rol trădător; apoi să se arate rolul P.C.R. din epoca 1929—1933, de demascare a rolului trădător al celor două asociații pomenite, cît și de prezentare a unui program revendicativ pentru drepturile materiale și profesionale ale corpului didactic.

Discuțiile duse în legătură cu conținutul capitolelor III—IV, au primit un aspect valoros, prin felul cum participanții la discuții au arătat unele greșeli și lipsuri strecurate în proiect. Prin aceasta discuțiile au oferit date, indicații și sugestii în sprijinul autorilor lucrării. Problemele ridicate prin aceste indicații vor ocupa colectivul de autori, urmărind ca munca lor de cercetare și de redactare definitivă să rezolve problemele ridicate, care nu pot fi rezolvate în prospectul lucrării.

În legătură cu observația tov. Sănduleac, noi împărtășim sugestia d-sale, ca să fie cercetată activitatea creatoare și de ecou larg al unor practicieni, cu un rol progresist în dezvoltarea școlii noastre. De asemenea tot în legătură cu observația tov. Sănduleac, credem că autorii prospectului confundă de multe ori noțiunea de profesor universitar de pedagogie cu aceea de creator în domeniul pedagogiei.

Împărtășim în parte și părerea tovarășului Truțer, menționată mai sus, subliniind că poziția de trădător se poate atribui numai unora dintre conducătorii respectivelor organizații.

Ajungînd la cap. V din proiect: „Procesul instructiv-educativ (1944—1957) și gîndirea pedagogică în perioada de trecere de la capitalism la socialism", ținem să constatăm că recenzenții au găsit mai puțin necesar să se ocupe de această parte din proiectul de prospect și să facă observații și propuneri, deși lucrarea cu temele ei oferea variate subiecte de discuție, o parte însemnată din aceste teme fiind dezbătute în presa pedagogică. Numai T. Truțer ține să sublinieze că „este o sarcină importantă a autorilor proiectului de prospect să scoată în evidență bazele programatice ale P.C.R. în domeniul învățămîntului și pentru perioadele următoare (după 1944), *prin aprofundarea documentelor de partid*". Această recomandare trebuie să fie luată în considerare.

Discuția ar fi putut să se mai refere la unul dintre subtitlurile acestui capitol: „Revoluția școlară și pedagogică în R.P.R.", arătîndu-se că în contextul aceluiași capitol se scoate prea puțin în evidență saltul revoluționar al școlii de la noi, vorbindu-se numai despre „îmbunătățirea conținutului învățămîntului" (p. 83—84). Acest capitol înfățișează dezvoltarea practicii și teoriei pedagogice din această etapă într-un mers prea lin, care nu corespunde realității, dînd impresia că toate faptele s-ar fi desfășurat de la sine și că dezvoltarea școlii și pedagogiei noastre, în această perioadă de trecere, nu cunoaște contradicții, ci se realizează în afară de orice luptă sub diferitele influențe ale pedagogiei burgheze.

Propunem ca această parte a capitolului să fie radical schimbată.

§ 4. După problema structurii, a periodizării și a conținutului, **orientarea generală a studiului**, e a patra problemă pe care ne-am pus-o, examinînd opiniile celor care au participat la discuție.

Cercetînd materialul respectiv, trebuie să remarcăm insuficiența interpretării materialist-dialectice a faptelor.

Uneori proiectul se mulțumește cu simpla înșirare a problemelor, a curentelor pedagogice, a personalităților fără a arăta poziția lor. Mircea Ștefan observă că autorii *n-au arătat consecvent „poziția diferitelor curente pedagogice în cadrul condițiilor istorice date"*. Observația e justă. Proiectul în multe părți ar fi putut să corespundă mai bine acestei cerințe. Partinitatea se manifestă de la început, chiar la alegerea și selectarea materialului. Totodată trebuie să reținem că în multe probleme numai lucrarea terminată va realiza cerința aceasta. Concluziile, la sfîrșitul capitolelor, desigur vor trebui să exprime orientarea lucrării. Dar din motivul menționat, partea de concluzii, în proiect nu poate să ofere ceea ce au cerut unii dintre cei ce au participat la discuții. Conținutul concluziilor vor rezulta din elaborarea părților respective. Tot așa, numai atunci va fi posibil să se arate ce rămîne valoros pentru munca instructiv-educativă de azi, din activitatea și opera unor pedagogi din trecut. În orice caz, par-

ticipanţii la discuţii au atras atenţia colectivului de autori asupra unei probleme importante în orientarea lucrării.

Just s-a observat o anumită lipsă de unitate în redactarea proiectului, izvorînd din faptul că a lucrat la el un colectiv numeros. Cu ocazia elaborării manualului, autorii vor avea grijă să evite un caracter inegal al diferitelor părţi şi să asigure unitatea operii. Pentru aceasta recomandăm stabilirea unor principii călăuzitoare obligatorii pentru toţi colaboratorii. Lucrarea trebuie să aibă o orientare generală precisă, orientare care trebuie stabilită în mod ferm de la început pentru a constitui un fir călăuzitor de lucru.

Din trecut există o serie de lucrări monografice privind problemele istoriei pedagogiei în ţara noastră, lucrări care conţin, în parte, date valoroase. Le lipseşte însă tocmai valorificarea datelor în mod ştiinţific, în sensul materialismului istoric. La discuţii s-a recunoscut pe de o parte că prospectul dezvăluie aspecte necunoscute încă istoriei pedagogiei romîneşti, că elaborarea unora din capitole va aduce o lumină în multe chestiuni, în parte nestudiate, în parte controversate, sau explicate neştiinţific. Pe de altă parte nu s-a luat în considerare în deajuns că unele părţi ale istoriei pedagogiei în R.P.R., vor trebui să se bazeze pe o cercetare a izvoarelor însăşi, altele pe lucrări existente, care aşteaptă o interpretare justă, şi iarăşi alta pe lucrări recent apărute.

Situaţia la noi se prezintă astfel încît elaborarea unei istorii a pedagogiei în R.P.R. presupune în multe domenii şi perioade, pentru prima dată, rezolvarea în mod ştiinţific a unor probleme de istoria pedagogiei. Şi din acest motiv nu se poate cere proiectului ceea ce numai cercetarea va scoate ulterior la lumină. Unii participanţi la discuţii au criticat proiectul, considerîndu-l o lucrare definitiv elaborată. Nu schimbă nimic în privinţa aceasta faptul că însăşi autorii proiectului au căzut în greşeli asemănătoare, neevitînd generalizări premature, încercînd să prezinte formulări definitive în locul unei tematici ce se va dezvolta ulterior.

In încheiere, ţinem să subliniem omogenitatea de opinii a participanţilor în privinţa importanţei pe care ei o acordă proiectului. Proiectul istoriei pedagogiei în R.P.R. a fost considerat în unanimitate de toţi participanţii la discuţii ca un act pozitiv, ca o iniţiativă de o importanţă deosebită pentru cercetarea pedagogică, mult aşteptată de cadrele didactice şi opinia publică pedagogică din ţara noastră şi de altfel ca o necesitate de a reconsidera moştenirea noastră culturală în domeniul educaţiei, de a realiza mai intens prelucrarea critică a acestei moşteniri.

Din discuţii, s-a desprins de asemenea cerinţa de a se evita în timpul elaborării, anumite primejdii care parcă se ascund în felul cum este prezentat proiectul. Este vorba despre primejdia de a da o simplă lucrare de cronologie sau cel mult de a realiza nu o lucrare de istorie a pedagogiei, ci una de istorie a culturii.

Această situaţie se poate evita prin respectarea legilor specifice procesului pedagogic. Lucrarea să reliefeze puternic probleme de apariţie şi dispariţie a unor fenomene pedagogice, dominarea unora asupra altora, legăturile dintre ele caracteristice perioadei respective. Discuţiile au arătat că raportul părţilor, cantitativ şi calitativ, nu poate să rămînă în lucrare aşa cum este prezentat în proiect. Esenţialul trebuie să fie scos în relief, arătîndu-se cum anumite fenomene dominante formează esenţa perioadei respective. Părţile însemnate trebuie să ocupe un volum mai mare decît cele mai puţin însemnate.

Recomandăm să se renunţe la redactarea unor capitole mari, acolo unde lipsesc materialele (de exemplu capitolul I şi II), evitîndu-se astfel schematismul.

Înfăţişarea fenomenelor pedagogice în condiţionarea lor social-economică a fost acceptată de participanţii la discuţie, cu obiecţia însă ca să fie legată logic de temă şi nu juxtapusă. Tema trebuie să prezinte acele elemente care ajută la explicarea fenomenelor pedagogice.

Subliniem în mod deosebit recomandarea, ca autorii să fie mai fermi în determinarea şi aprecierea diferitelor curente pedagogice. Enumerarea unor nume, fără nici un fel de apreciere, sau folosirea termenilor de „pedagogie oficială" şi „de catedră" arată şovăială şi inconsecvenţă faţă de poziţia lor expusă de altfel în introducerea la prospect (p. 60).

Apreciem în sfîrşit că discuţiile desfăşurate în legătură cu proiectul de prospect al istoriei pedagogiei în R.P.R. au fost fructuoase, atît în ce priveşte propunerile de principiu, cît şi sugestiile de detaliu.

Ele constituie un real ajutor dat colectivului care va elabora lucrarea.

MANIFESTĂRI FESTIVE ÎN R. P. R. CU OCAZIA COMEMORĂRII LUI J. A. KOMENSKY

Unul din importantele evenimente culturale din țara noastră a fost aniversarea a 300 ani de la apariția la Amsterdam a lucrărilor pedagogice ale lui Komensky, „Opera didactica omnia". Sărbătorirea acestui eveniment cultural s-a făcut în lumea întreagă din inițiativa Consiliului Mondial al Păcii și U.N.E.S.C.O.-ului, iar la noi a cuprins păturile cele mai largi ale populației din Capitală (instituții, școli și uzine), centre regionale, raionale, precum și alte localități din țară. Aceasta nu numai pentru că o bună parte a ideilor social-filozofice și pedagogice ale lui Komensky își păstrează toată actualitatea, dar și pentru că acest genial fiu al poporului ceh a trăit și a activat timp de 4 ani, din zbuciumata sa viață, pe teritoriul țării noastre, în Transilvania.

La noi, sărbătorirea lui Komensky a fost inaugurată, în aprilie 1957, de Institutul de științe pedagogice, care a înscris în sesiunea sa științifică tema principală: „Komensky și moștenirea sa pedagogică". Cele 10 comunicări prezentate cu acest prilej, precum și discuțiile care le-au urmat, au arătat atît interesul deosebit al cercetătorilor și cadrelor didactice pentru această temă, cît și imaginea nouă, mult îmbogățită și aprofundată, în ce privește contribuția lui J. A. Komensky la progresul științei pedagogice.

În septembrie 1957, în cadrul sesiunii științifice a Academiei R.P.R., la secția de filozofie, prof. univ. Dr. Stanciu Stoian, a prezentat comunicarea „J. A. Komensky — filozof și pedagog al păcii".

Toate aceste acțiuni au constituit preludiul sărbătoririi pe plan republican a marelui gînditor, umanist și pedagog ceh, care a început să se desfășoare în a doua jumătate a lunii noiembrie, dar a continuat, în unele localități și centre școlare pînă în decembrie 1957.

Această comemorare a fost pregătită de „Comitetul național pentru sărbătorirea lui J. A. Komensky", format din reprezentanții cei mai de seamă ai instituțiilor noastre culturale și de masă (Academia R.P.R., Institutul de științe pedagogice, Comitetul național pentru apărarea păcii, Ministerul Învățămîntului și Culturii, Institutul romîn pentru relațiile culturale cu străinătatea, S.R.S.C. etc.).

Sub auspiciile acestui comitet, a avut loc la 15 noiembrie 1957, în aula Universității „C. I. Parhon" din București, ședința festivă, consacrată comemorării lui J. A. Komensky, de față fiind: dr. Ivan Rohall Ilkiv, ambasadorul R. Cehoslovacia, în R. P. R., precum și prof. dr. Jan Potocka [1] și Dr. Stanislav Marjan, membrii delegației culturale cehoslovace, reprezentînd Academia și Institutele de științe pedagogice din Cehoslovacia, invitați în țara noastră, ca să participe la aceste festivități.

Acad. Prof. univ. Mihai Ralea, președintele Comitetului, a arătat în cuvîntul de deschidere, deosebita însemnătate a personalității lui J. A. Komensky, atît pe plan social-filozofic, cît și pedagogic. Komensky a reușit să îmbine în opera sa pe un profund gînditor cu un genial educator. Precizînd poziția progresistă pe care o ocupă Komensky în gîndirea europeană a sec. al XVII-lea, acad. Mihai Ralea conchide: „Ceea ce reprezintă creația lui Leonardo da Vinci în domeniul artei, al lui Bacon și Descartes în domeniul științei și filozofiei, același lucru îl constituie opera lui Komensky pentru pedagogie".

În încheiere, acad. Ralea a arătat că J. A. Komensky, a fost nu numai un genial deschizător de drum nou în educație, ci și un profund luptător pentru idealul înțelegerii între popoare. Ambele laturi ale activității sale, atît cea de creator al primului sistem pedagogic științific, cît și cea de luptător pentru înfrățirea între popoare — care în fond se completează — fac din opera lui Komensky un valoros tezaur pentru gîndirea științifică modernă și, prin aceasta își menține actualitatea și azi.

Tov. Prof. Jean Potocka a adus un călduros salut din partea Academiei și a Consiliului Național pentru apărarea păcii din R. Cehoslovacia și a urat deplin succes desfășurării manifestărilor culturale consacrate lui Komensky, care, în timpuri

[1] Un pasionat cercetător al operei lui Komensky, autor a numeroase studii. Între ultimele sale lucrări este și coautor la studiul „Jan Amos Komensky, Nastin zivota a dila", (J. A. Komensky, viața și opera), Praha 1957 și colaborator la volumul scos de U.N.E.S.C.O.: Jan Amos Comenius, 1952—1670, Pages Choisies", 1957.

grele pentru poporul ceh, slovac și romîn, a fost un sol al culturii și al luminii pe pămîntul Transilvaniei.

În continuare, tov. prof. univ. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice și locțiitorul Președintelui Comitetului național pentru sărbătorirea lui J. A. Komensky, a prezentat comunicarea: „Semnificația unui tricentenar". D-sa a arătat că marele pedagog ceh „a conceput ideea grandioasă a ameliorării destinului uman și umanizarea societății prin educație... precum și o organizație mondială pusă în slujba păcii. În viața sa, a fost un exemplu de luptă neîncetată pentru cauza păcii și a înțelegerii între popoare". De aceea, atît prin grija Consiliului Mondial al Păcii, cît și prin UNESCO, întreaga omenire cinstește pe acest mare fiu al poporului ceh. Conferința internațională a comeniologilor, ținută la Praga în septembrie 1957, a constituit o expresie vie a acestei sărbătoriri. Ea a avut meritul de a prezenta opera lui Komensky în adevărata ei lumină, fiind îmbogățită acum prin manuscrisele descoperite în ultima vreme la bibliotecile din Leningrad și Halle. „Astfel, la noul portret al lui Komensky își dau astăzi contribuția lor cercetătorii din lumea întreagă..., unind, în acest fel, într-un efort comun de preocupări înalte, Estul și Vestul". La acest efort, s-au angajat cu entuziasm și cercetătorii din țara noastră, cu atît mai mult cu cît marele pedagog a activat timp de patru ani la școala din Saros Patak, un oraș din N.E. Ungariei, care făcea parte, în vremea aceea din Principatul Transilvaniei. Marele pedagog făcu din această instituție „un adevărat colectiv de muncă pedagogică creatoare, ale cărei rezultate s-au resimțit, imediat, ca și după aceea, atît în mișcarea școlară și culturală, cît și în cea publicistică.

Astfel „Legile unei școli bine organizate", „Schola Ludus" și mai ales „Orbis sensualium pictus", sînt create pe pămîntul Transilvaniei și oferă, alături de motive de ordin științific, și motive de natură afectivă, spre a însufleți munca pedagogilor noștri.

Dar importanța lui Komensky nu constă numai în activitatea sa pedagogică, el a fost și un mare luptător pentru pace, iar acest măreț gînd l-a concretizat în numeroase scrieri printre care și monumentala „De amendatione rerum humanarum consultatio catholica".

De aceea, alături de manifestarea în cadrul preocupărilor de specialitate pedagogică, vin să se adauge și aceste manifestări de masă, „menite să cunoască și să fixeze mai bine portretul luptătorului pentru pace, care a fost J. A. Komensky".

Lucrările sale din tinerețe „Labirintul lumii și raiul inimii", „Calea luminii", „Calea Păcii" și apoi, „Despre îmbunătățirea stărilor omenești", terminînd cu „Îngerul Păcii", sînt tot atîtea etape de lămurire, precizare și adîncire a ideii de înțelegere între popoare — ideea păcii.

Prin cele trei soluții preconizate pentru înlăturarea războaielor (federația universală a bisericilor, un aeropag al savanților lumii pentru dezvoltarea științei și a tehnicii și un tribunal suprem pentru lichidarea pe cale pașnică a diferendelor dintre popoare), el poate fi considerat ca un adevărat precursor al instituțiilor internaționale similare de azi.

În încheiere, prof. Stanciu Stoian a arătat că, deși, în ansamblul ei, concepția lui Komensky este idealistă, ea poartă totuși multe elemente naturaliste, ba chiar materialiste. De aceea „după 300 ani — cu toată haina în care sînt îmbrăcate ideile sale, cu toate limitele inerente timpului, gîndirea lui J. A. Komensky se arată plină de actualitate, bogată și vie".

Tot în aceeași zi a fost deschisă în Clubul „Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt și Cultură", expoziția consacrată vieții și operei lui J. A. Komensky.

Expoziția a fost inaugurată de prof. univ. Ion Nistor, președintele Comitetului Central Sindical al Muncitorilor din Învățămînt și Cultură, care, în cuvîntul său, a scos în evidență bogăția și varietatea preocupărilor științifice, social-filozofice și pedagogice ale lui Komensky, oglindită în cele peste 200 titluri de lucrări pedagogice și filozofico-sociale, ce aparțin acestui mare gînditor și realizator al unei educații noi.

D-sa a arătat că numărul mare de opere ale lui Komensky, prezentate în expoziție — multe din ele în ediții prime și altele chiar, exemplare unice, aflate în țara noastră, alături de unele retipăriri făcute în decursul celor trei secole — constituie încă o mărturie a legăturilor frățești, ce au existat, timp de sute de ani între populația din patria noastră și Cehoslovacia. „Deși au avut de înfruntat vitregia timpurilor și

a dușmanilor comuni — a spus vorbitorul — popoarele noastre, în dramatica lor istorie, plină de lupte pentru existență, au prețuit întotdeauna cultura și mijloacele ei". De aceea, astăzi, valorificînd moștenirea progresistă a trecutului, și prin aceasta și opera lui Komensky, „popoarele noastre se întîlnesc acum, unite într-o mare familie socialistă, urmărind cu perseverență și tenacitate realizarea unei vieți cît mai fericite, așa cum au dorit-o fiii lor cei mai buni — între care marele umanist și pedagog Komensky ocupă, fără îndoială, nu numai un loc de frunte pe plan național, ci și pe cel internațional".

Luînd cuvîntul, tov. prof. Dr. Jan Potocka, arată că „J. A. Komensky în timpul vieții sale — cu tot sufletul său mare și generos — a fost obiectul urmăririlor, a răutăților și a suferințelor, ca și poporul din care făcea parte". Credincioșii dogmatismului ca și scepticii nu puteau să înțeleagă **noul** pe care-l aducea gîndirea lui Komensky. De aceea, cu toată munca sa titanică, el a rămas un neînțeles pentru contemporani. Iar epocile de mai tîrziu luau din Komensky ceea ce corespundea spiritului și mentalității lor. În felul acesta, cu trecerea timpului, importanța lui Komensky nu scade, ci, din contră, crește și ajunge astăzi la înțelegerea actuală unitară, a creației sale, ceea ce ne face să-l considerăm drept fondatorul pedagogiei sistematice, pedagogul care a stabilit aproape toate principiile didactice, care a înțeles just relația dintre educație și instrucție, precum și importanța limbii materne în învățămînt și în general în opera de democratizare a educației. Punînd toate acestea în slujba idealului înțelegerii între popoare, a creării unei societăți în care să dispară, pentru totdeauna, războaiele, Komensky a chemat pe toți să se educe și să se instruiască și, prin aceasta, să ajungă la pace, la înțelegere pașnică. Chiar dacă glasul său a răsunat în pustiu, în bezna secolului al XVII-lea — „noi simțim astăzi și știm că acestea sînt problemele esențiale, de care depinde existența sau neexistența omenirii" — de aceea, „Komensky este tot așa de scump, nu numai propriului său popor, ci și celorlalte popoare — care văd în educație și în pace — prosperitatea și viitorul lor", a încheiat vorbitorul.

După aceste cuvîntări, s-a trecut la vizitarea expoziției, amenajată în sălile clubului. Tematica expoziției a fost astfel întocmită, încît a oferit oricărui vizitator o imagine vie despre zbuciumata viață a lui Komensky, atît de bogată în opere și realizări practice. Începînd cu imagini din satul său natal — Nivnice, vizitatorul a fost purtat prin orașele în care a studiat: Prerau, Helborn și Heidelberg, apoi acolo unde și-a desfășurat activitatea, în patrie, la Prerau și Fulnek; după aceea, perioada de urmăriri și de ascundere în fața dușmanului, 1621—1627 și, în sfîrșit, exilul la Lesno (Polonia). Au fost expuse fotocopii de pe documente și scrisori privind legăturile lui Komensky cu Hartlieb, călătoria la Londra și Amsterdam, apoi la Elbing și Nörköping (Suedia) și iarăși întoarcerea la Lesno. De aci, invitația de a veni în Transilvania, la Saros Patak, apoi revenirea la Lesno și, în sfîrșit, în urma incendierii acestui oraș — refugiul la Amsterdam.

Toate acestea au fost prezentate în numeroase reproduceri de stampe și ilustrații din vremea respectivă, fiind însoțite de texte lămuritoare, astfel că vizitatorul putea urmări, într-o frescă largă, toată drama vieții marelui umanist și pedagog ceh.

Fiecare etapă din viața sa, fie că se referea la școala pe care a urmat-o, sau la activitatea proprie de creație, a fost ilustrată cu numeroase cărți — ediții prime — descoperite în bibliotecile și în colecțiile particulare din țara noastră. Astfel au fost prezentate lucrările profesorului său Alsted, după care a învățat Komensky, precum și ale prietenului său Janos Tolnay, rectorul școlii din Saros Patak.

În ceea ce privește lucrările lui Komensky le avem aproape în întregime în ediții prime. Multe din operele sale se găsesc în bibliotecile din țară, chiar în mai multe ediții apărute în timpul vieții sale. De altfel, se știe că „Janua linguarum reserata" și „Orbis sensualium pictus", au avut cea mai largă răspîndire după Biblie.

Astfel, din „Janua linguarum reserata" dispunem de 21 ediții în diverse limbi, apărute în timpul vieții autorului, din care trei publicate în Transilvania — prima la Brașov în 1638, numai după șase ani de la apariția lucrării originale.

Un loc deosebit s-a acordat lucrărilor lui Komensky, tipărite pentru uzul școlii de la Saros Patak (1650—1654): Vestibulum, Janua, Atrium, Lexicon atriale latino-latinum, Fortius redivivus, Praecepta morum, Schola ludus, Primitae laborum scholasticorum și altele. După cît se știe, multe din aceste lucrări au fost tipărite pe cheltuiala autorului și dăruite elevilor săraci, numai să învețe.

Au fost expuse cele trei exemplare ediție primă din „Opera didactica omnia", pe care le avem în țară. Un alt stand cuprindea lucrările lui Komensky retipărite în Transilvania în sec. XVIII și XIX, la Sibiu (Cibini), Cluj și Oradea. Vizitatorul putea de asemenea cerceta studiile și articolele apărute în limba romînă în sec. al XIX-lea despre marele pedagog în „Foaia scolastică", „Școala romînă", „Gazeta Transilvaniei", precum și traducerea „Didacticei magna" și a altor lucrări.

În standul — „Komensky în lume" — au fost prezentate lucrările sale și studiile publicate despre el în Germania, în U.R.S.S., Franța, Ungaria și în celelalte țări europene, iar în ultima vreme și sub egida UNESCO-ului.

Numeroase citate din opera sa întregeau această prezentare în privința concepției sale despre educația tineretului și despre spiritul de pace și de înfrățire, care trebuie să domnească în lume.

O hartă mare înfățișa, sinoptic, viața și opera lui Komensky, arătînd locurile unde a trăit și unde au fost create principalele sale lucrări.

În cele 10 zile, cît a fost deschisă expoziția, aceasta a fost vizitată de un numeros public, în special cadre didactice, studenți și elevi.

Sînt semnificative constatările vizitatorilor, consemnate în Cartea expoziției, dintre care relevăm cîteva:

„Așa cum reiese din această expoziție, există multe căi, în cele mai variate domenii, care unesc popoarele noastre și care le-au unit și în trecut. Între acestea aparține opera lui J. A. Komensky".

Dr. Rohall Ilkiv Ivan
Ambasadorul Republicii Cehoslovace
în R. P. R.

„Urări de bine expoziției frumoase și totodată foarte bogată în lucrări prețioase".

Prof. Dr. **Jan Potocka**
Dr. **Stanislav Marjan**

„Vizitînd expoziția consacrată aniversării a 300 ani de la apariția lucrării capitale «Opera didactica omnia», am trăit clipe de mare înălțare sufletească, pentru care exprim omagii și recunoștință organizatorilor".

Ing. **Mișicu**
Director general în Ministerul Învățămîntului
și Culturii

„Vizitînd expoziția J. A. Komensky, am rămas impresionată de bogata activitate depusă de marele pedagog ceh".

Ing. **Mioara Andriano** I.C.A.R.

„Opera lui Jan Amos Komensky, apostolul păcii și al umanismului, pedagog ale cărui principii sînt valabile și în vremea noastră, trebuie popularizată în toată Republica Populară Romînă. Expoziția, organizată cu o competență exemplară și de o rară valoare, trebuie prezentată în centrele universitare și industriale".

M. Zoltan
din Ministerul Agriculturii și Silviculturii
Dir. G-rală a Inv. Agricol

Iar un pasionat cercetător și cunoscător al operii lui Komensky, notează:

„Sînt fericit că am putut vedea înfăptuită, și în țara noastră, o expoziție J. A. Komensky. Ea este menită să arate... marea noastră prietenie, interesul pururea viu și recunoștința noastră față de acest mare umanist și pedagog, față de acest mare și de neegalat protagonist al ideii de înfrățire și de pace între toate popoarele lumii, pe calea educației și a culturii".

„Așa cum a fost alcătuită această expoziție, acum, în țara noastră, sînt convins că ea reprezintă — în afară de marea expoziție Komensky, din palatul Wallenstein din Praga — una dintre cele mai reușite realizări, de acest fel, din întreaga lume; prin bogăția materialului prezentat, prin modul cum a fost organizată, și mai ales prin simțămintele pe care vrea să le exprime față de acest mare fiu al poporului ceh".

Prof. Dr. **Bartolomeu Popescu**
Membru în Comitetul Internațional
al Comeniologilor

În organizarea acestei expoziţii, Comitetul a primit ajutor în special din partea conf. univ. Bal Lascu, directorul Bibliotecii Filialei din Cluj a Academiei R.P.R. şi Teodor Mihăilescu, directorul Bibliotecii Universităţii din Cluj, precum şi din partea tov. Fik Ladislav şi Farczady L. de la Muzeul Teleky şi Biblioteca Bolyai din Tg. Mureş.

În cadrul manifestărilor legate de comemorarea lui Komensky, delegaţia cehoslovacă a ţinut două conferinţe: la Institutul pedagogic din Timişoara, unde a vorbit prof. dr. Jan Potocka despre „Viaţa şi opera lui Jan Amos Komensky", iar dr. Stanislav Marjan, locţiitorul directorului Institutului pedagogic de cercetări ştiinţifice din Praga a prezentat o comunicare, în cadrul S.R.S.C.-ului din Bucureşti, despre „Prezentarea noului conţinut al Şcolii de cultură generală din Cehoslovacia". Vorbitorul a arătat cum este folosită de ştiinţa pedagogică şi aplicată, în practică şcolară, moştenirea pedagogică a lui Komensky, care poate fi deplin valorificată numai într-o societate socialistă şi în condiţiile create de aceasta.

Referindu-se la problemele actuale ale învăţămîntului din Cehoslovacia, dr. Stanislav Marjan, a arătat că, încă din 1953, s-a trecut la şcoala de 11 ani, obligatorie fiind doar şcoala de 8 ani, iar cea de trei ani numai facultativă.

O dată cu această organizare s-au ivit noi probleme, cu privire la conţinutul cît şi la metodele de muncă în şcoală.

Spre a rezolva în mod ştiinţific aceste probleme, s-a alcătuit o comisie centrală pedagogică pe obiecte, formată din cercetătorii celor două institute pedagogice — al Academiei şi al Ministerului Învăţămîntului, şi cadre didactice cu experienţă. Folosind mai ales observaţia pedagogică şi verificarea pe cale experimentală a noului conţinut, această comisie caută să rezolve problemele ivite, urmărind, mai ales, înlăturarea supraîncărcării şi să dea pînă în anul 1960 un plan pentru şcoala de cultură generală, care să corespundă cît mai bine nevoilor actuale de educaţie şi de instrucţie ale tineretului din Cehoslovacia. Desigur, aceste probleme, ale precizării conţinutului ştiinţific al învăţămîntului, care în momentul de faţă preocupă atît Estul cît şi Vestul, pot fi bine rezolvate, dacă s-ar alcătui, aşa cum a preconizat Komensky — un „Collegium Didacticum", care ar coordona această activitate. Spre a concretiza această idee, se fac în Cehoslovacia pregătirii pentru convocarea unei conferinţe internaţionale, care să ia în discuţie această problemă şi printr-un comitet internaţional, să caute a o rezolva cît mai curînd.

Spre a cinsti memoria marelui pedagog în ţara noastră, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a dispus să se acorde numele „J. A. Komensky" la două şcoli din Transilvania: Şcoala medie cu limba de predare slovacă din Nădlag şi Şcoala pedagogică experimentală din Deva. La festivitatea care a avut loc cu acest prilej la şcoala din Nădlag — care constituie o realizare a regimului nostru şi, în acelaşi timp, o aplicare a principiilor lui Komensky de a organiza şcoala în limba maternă, a participat şi delegaţia cehoslovacă, cu care ocazie prof. dr. J. Potocka a vorbit despre „Importanţa operei lui J. A. Komensky". Delegaţia cehoslovacă a oferit acestei şcoli bustul pedagogului ceh şi numeroase cărţi pentru bibliotecă.

La şcoala din Deva, înfiinţată încă din anul 1870, solemnitatea decernării numelui lui Komensky s-a desfăşurat la 1 decembrie 1957, în prezenţa autorităţilor regionale şi locale, Prof. Ţîrlea Nicolae a vorbit despre „Personalitatea şi opera lui J. A. Komensky".

Între multiplele manifestări care s-au desfăşurat în diverse oraşe şi sate din cuprinsul ţării cu prilejul comemorării lui Komensky, merită să amintim felul deosebit în care a fost organizată această sărbătorire la Cîmpina, unde Comitetul de luptă pentru pace, secţia raională, condusă de R. Niculescu şi Ing. Paula Iftimescu, au reuşit să trezească interes şi să mobilizeze masele largi pentru această manifestare culturală, prin iniţierea unui concurs cu subiectul: „Viaţa şi opera marelui umanist şi pedagog ceh, J. A. Komensky". Concursul s-a anunţat din vreme, avînd următoarele patru teme:

Viaţa şi opera lui Komensky; Komensky pedagog; Komensky critic al societăţii şi Komensky luptător pentru pace, punîndu-se la dispoziţia concurenţilor materialul documentar şi bibliografic. La concurs s-au prezentat muncitori, funcţionari şi cadre didactice.

În prezenţa unui număr de aproape 1000 persoane, s-a desfăşurat, timp de trei ore un „examen" privind viaţa şi opera lui Komensky. De pe urma unei asemenea organizări, auditoriul a plecat cu informaţii bogate despre viaţa pedagogului ceh, iar

„cîștigătorii" cu premii oferite atît de întreprinderi industriale locale, cît și de gostaturi și G.A.C.-uri.

Trebuie să remarcăm, că însuși acest mod ingenios de comemorare a lui Komensky, constituie — prin el însuși — un omagiu adus marelui pedagog, el fiind acela care acum 300 de ani a preconizat asemenea „examene" în opera sa „Schola ludus" (Școală joc), scrisă pe pămîntul Ardealului.

Multiplele și variatele manifestări culturale, la care au participat zeci de mii de părinți, cadre didactice și tineri din toată țara, au avut darul de a accentua prețuirea de care se bucură, în patria noastră, toți aceia care în decursul timpului, au adus aportul lor la progresul științei și culturii, la progresul umanității. Dar ele au avut și darul de a face ca opera marelui umanist și pedagog ceh, să constituie un imbold pentru noi cercetări și studii, care să contribuie la rezolvarea numeroaselor probleme pe care le ridică educația în regimul nostru, menite să dea „omnes-omnia" din tezaurul științei, așa cum preconiza Komensky.

Unele din aceste studii, cum și traduceri din opera marelui pedagog ceh sînt pe cale să iasă de sub teascul tipografiilor, iar timbrul „Komensky", pe care Ministerul Poștelor și Telecomunicațiilor îl va scoate în curînd, va duce imaginea sărbătoritului în cele mai depărtate colțuri ale patriei noastre.

Prin cunoașterea bogatei și minunatei opere a acestui mare umanist și pedagog ceh, vom îndeplini mesajul dat de el, în amurgul vieții, în a sa „Traditio lampadis", cînd spune că predă bucuros altora, această „făclie" — „făclie a unei griji mereu cresoînde pentru cultură, pentru tineret... și pentru școală". [2]

IOSIF ANTOHI
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice

LA ANIVERSAREA BIMILENIULUI OVIDIU

În primăvara acestui an, la 20 martie, s-au împlinit 2000 de ani de la nașterea poetului latin Ovidiu. La inițiativa Consiliului mondial al păcii, în toate țările de cultură, a avut loc sărbătorirea bimilenarului Ovidiu. Patria noastră a sărbătorit în chip deosebit pe cel dintîi cîntăreț al meleagurilor ei străvechi și al obiceiurilor strămoșilor noștri geți, contemporanii marelui exilat de la Tomis. S-au publicat, cu acest prilej, articole comemorative și studii despre Ovidiu, traduceri din opera lui, au avut loc sărbătoriri la care s-a vorbit despre viața și activitatea literară a poetului. Pe scenele teatrelor din Cluj și din Capitală, s-a reprezentat piesa „Ovidiu" de V. Alecsandri. Și, manifestările culturale în amintirea lui Ovidiu au continuat pînă la 20 martie 1958, cînd serbările de aniversare din lumea întreagă au fost încheiate cu sărbătorirea în orașul Sulmona din Italia, locul de naștere al poetului.

S-au scurs 2000 de ani în vadul nesfîrșit al vremii și numele lui Ovidiu răsună tot mai viu în instituțiile de cultură din lumea întreagă. Crește numărul traducerilor din Ovidiu, în toate țările de cultură, în cinstea poetului care ajunge să fie citit de mase tot mai largi. Frumoasa traducere românească, publicată cu prilejul acestei aniversări de prof. T. Naum, s-a epuizat în scurtă vreme, încît e necesară o nouă ediție. Poetul născut la Sulmona în 20 martie, anul 43 î. e. n., își păstrează actualitatea în literatura mondială prin valoarea poetică a operei sale. Întreaga lume cultă gustă frumusețea literară a Metamorfozelor, a poemelor de iubire, Ars amandi (arta iubirii), Amores (iubiri), Remedia amoris (leacurile iubirii), Heroidele, sau a elegiilor, Triste și Pontice, scrise în exil, pe țărmul dobrogean al Pontului Euxin (Marea Neagră).

Legendele mitologice din Metamorfoze sau din Faste au o valoare folclorică însemnată, chiar dacă Ovidiu nu e un folclorist în sensul modern al cuvîntului. Meritul lui însă este mare deoarece a versificat cîteva sute de legende din mitologia

[2] Vezi Opera didactica omnia, partea a IV-a, „Traditio lampadis" (Predarea făcliei), pag. 105, Ediția Amsterdam, 1657. „Facem inquam ardentioris pro studiis sapientiae, et pro juventute... et pro scholis, curae".

greco-romană și a cîntat în versuri credințele religioase, sărbătorile, datinile și obiceiurile străvechi ale romanilor în opera Faste, devenită calendar național latin.

În poemele de dragoste amintite, Ovidiu cîntă iubirea pentru femeie în general, deși o numește fictiv „Corina".

Ovidiu se dovedește un adînc cunoscător al psihologiei feminine. Poemele lui de iubire nu sînt o școală a imoralității, cum au susținut unii critici care au găsit în aceasta cauza exilării lui. În scrisorile sale din exil el apără moralitatea acestor poeme. Motivul adevărat al exilării poetului a fost de ordin politic: Ovidiu sprijinea într-ascuns partida care se opunea venirii lui Tiberiu la domnie, iar opera lui zugrăvea în chip realist moravurile decăzute ale înaltei societăți romane contemporane. Aceasta o recunoaște chiar unul din criticii mai vechi. R. Pichon spunea că în „Arta iubirii" „Roma retrăiește întreagă, nu cu grandoarea sa, ci cu aspectul său strălucitor și familiar de toate zilele" și, mai departe: „Cu scrisorile lui Pliniu, poeziile lui Stațiu și Marțial, aceasta este una din cărțile care ne instruiesc cel mai bine asupra moravurilor antice" (Hist. de la lit. lat., pag. 418).

Azi, în vremea realismului socialist în artă, criticii literari încep a cerceta tocmai acele opere ale lui Ovidiu care altădată erau osîndite, poemele erotice, care conțin cel mai mult realism psihologic și social.

În anii grei de exil (8—17 e. n.) la Tomis (Constanța de azi), Ovidiu scrie Tristele și Ponticele, care prezintă un interes deosebit pentru noi, românii. Poetul își plînge soarta tristă în versuri de o rară sensibilitate și măiestrie artistică, fapt care-l face să fie socotit „primul mare romantic modern" (prof. acad. Gh. Călinescu). Descrierile de natură, cu procedeele stilistice folosite, cum este descrierea furtunii pe mare, sînt de o valoare artistică unică în literatura universală.

În afară de valoarea artistică literară, elegiile din exil, ale poetului Ovidiu au pentru noi o mare valoare documentară, *istorico-informativă*. Tristele și Ponticele ne dau bogate informații de ordin climatologic, etnografic și economic asupra Dobrogei antice, Scytia Minor din vremea lui Ovidiu. El ne zugrăvește cu mult realism, cam exagerat uneori din motive lesne de înțeles, locurile, oamenii cu obiceiurile lor aspre din patria noastră străveche, locuită de geți. Scrisorile lui Ovidiu sînt, în afară de informațiile istoricului Herodot, unicele izvoare literare antice care ne informează despre viața strămoșilor noștri geți.

Ovidiu a învățat limba strămoșilor noștri, a cunoscut creațiile lor folclorice și a compus poeme în limba getică, ajungînd prin talentul său poetic să fie stimat de geți și socotit drept poet național al lor, alături de tînărul poet, regele Cotys contemporan și amic al lui Ovidiu, și de legendarul Orfeu.

Opera lui Ovidiu a fost izvor de inspirație, de-a lungul veacurilor, pentru mulți poeți. Din elegiile lui, s-au inspirat poeții ca Shakespeare, romanticii moderni ca Goethe, în elegiile sale, și Ienăchiță Văcărescu al nostru.

Ovidiu nu mai este pentru vremea noastră un „poet minor", cum l-au socotit unii critici cenzori de biurou, ci un mare poet latin pe care numai pana lui Homer l-a putut întrece. În literatura latină, el stă cu cinste alături de Virgiliu și Horațiu, ca un „terțius inter pares", cum foarte nimerit se exprimă elenistul nostru prof. St. Bezdechi.

Acestea sînt motivele pentru care toate țările de cultură au sărbătorit bimilenarul nașterii lui Ovidiu. De aceea și Școala Medie nr. 1 din Rm. Vîlcea a hotărît, într-un Consiliu pedagogic, în urma angajamentului luat de profesorii I. Vega și M. Zinelli, ca, în colaborare cu prof. Iliescu Adriana, să pregătească și să sărbătorească acest eveniment, aniversat printr-o conferință urmată de reprezentarea actului V din piesa „Ovidiu" de V. Alecsandri, în interpretarea elevilor claselor a IX-a A, C și a X-a B.

Ne-am străduit să sărbătorim în felul acesta 2000 de ani de la nașterea poetului pe care avem dreptul să-l revendicăm, alături de Sulmona Italiei, ca pe un poet al nostru, „Cel dintîi cîntăreț al pămîntului românesc". (Prof. N. Lascu).

Prof. *I. VEGA*

DEFINIŢIILE ÎN MANUALELE DE GRAMATICĂ PENTRU CLASELE I-VII

Predarea gramaticii în şcoala elementară, orientată după principiul învăţămîntului concentric, ridică unele probleme importante.

Care sînt treptele minime şi maxime, în raport cu creşterea progresivă a disciplinei, impuse atît de principiul accesibilităţii, cît şi de necesitatea respectării adevărului ştiinţific? Care este metoda de constituire a noţiunilor în diferite etape, păstrîndu-se unitatea în definirea categoriilor gramaticale? Toate acestea subordonate scopului predării gramaticii: dezvoltarea gîndirii logice şi însuşirea exprimării corecte orale şi scrise.

Dintre toate disciplinele de învăţămînt, gramatica este singura care trebuie să fie însuşită de elevi numai în cadrul învăţămîntului elementar. Aceasta face ca însuşirea, în întregime, a noţiunilor gramaticale să corespundă unei vîrste relativ fragede a elevilor, 12—13 ani.

Pentru a realiza cerinţele programei cu copii de vîrsta în care gîndirea face primii paşi spre abstracţiune, manualele de gramatică prezintă următoarele caractere pozitive:

1. Sintaxa creşte mai repede decît morfologia, precedînd-o la un moment dat, ceea ce e just, căci unităţile sintactice sînt mai accesibile, celelalte categorii gramaticale reprezentînd — în general — abstracţiuni.

2. Categoriile gramaticale mai concrete (unele părţi de vorbire şi de propoziţie), se definesc mai devreme decît cele abstracte, ca de pildă: mod, diateză ş. a.

3. Definiţiile sînt precedate de o perioadă de pregătire de 1—2 ani, bazată pe observaţie şi analiză. Astfel, propoziţia se pregăteşte în clasa I şi se defineşte abia în clasa a II-a; substantivul, verbul şi adjectivul se pregătesc în clasele I şi a II-a şi se definesc abia în clasa a III-a; subiectul şi predicatul se pregătesc în clasa I şi se definesc în clasa a II-a etc.

Acest mod just de creştere a materialului, de la concret la abstract, trebuie, după părerea noastră, să respecte cîteva principii şi anume: 1) Între faza de pregătire şi procesul de abstractizare să nu fie nici un gol. 2) Procesul de generalizare să urmeze totdeauna unei faze de pregătire, pînă la completa şi justa definire a noţiunii pregătite. 3) Generalizarea să fie indusă în mod necesar din elementele analizate şi nu formulată dogmatic, independent de acestea. În manualele de gramatică pentru clasele I—VII, ed. 1957, observăm abateri de la aceste principii. Astfel:

1. Propoziţiile interogativă şi exclamativă sînt schiţate, dar nedefinite în clasa a II-a; în clasa a III-a şi a IV-a nu mai sînt tratate de loc.

Nici chiar la capitolul „punctuaţie" (cl. a III-a, pag. 82—86, cl. a IV-a pag. 87—91) nu se menţionează semnul exclamării şi al întrebării. Problema felurilor propoziţiei, cu definirile respective (pag. 191, 192), se reia abia în clasa a V-a — ceea ce socotim că este prea tîrziu.

2. Uneori, elementele anticipante se prevăd într-o clasă, fără a fi duse mai departe în clasele următoare pînă la completa şi justa definire a noţinii. Astfel problema coordonării în propoziţie este prezentată chiar în manualul de clasa a IV-a în forma „părţi de propoziţie de acelaşi fel" (pag. 78—80). „Uneori, între părţile de propoziţie de acelaşi fel se pun vorbele: dar, sau, ci, însă, ori (menţionăm că trecerea conjuncţiei coordonatoare ci nu este justă, deoarece ea stabileşte un raport de coordonare numai între propoziţii). În clasele următoare nu se reia această problemă, ci e doar amintită în manualul de clasa a V-a, pag. 182—183 şi a VI-a, pag. 203 şi numai cu conjuncţia şi. În clasa a VII-a nu este

amintită nici măcar în treacăt, ceea ce înseamnă o scădere față de manualul de clasa a IV-a.

3. Generalizarea nu decurge întotdeauna din analiză; procesul inductiv este numai aparent, căci definiția este ruptă de elementele analizate și chiar le contrazice. Astfel definiția propoziției în clasa a II-a; a adjectivului în clasa a IV-a și a V-a și a prepoziției în clasa a V-a. Ne oprim, deocamdată, numai asupra definiției propoziției. După ce toate exemplele și analiza lor din manualele de clasa I și a II-a se bazează pe întrebările: **despre cine, despre ce, ce se vorbește** (cl. I pag. 72, 73, 74, a II-a pag. 25, 26) accentuîndu-se esența de **comunicare a propoziției și de stabilire a unui raport între subiect și predicat**, se dă definiția propoziției ca fiind „o gîndire spusă sau scrisă", definiție „curentă în gramaticile de pe vremuri" după cum afirmă academicianul Iorgu Iordan în **Limba română contemporană**, ed. 1954, pag. 516. Termenul „gîndire" este socotit accesibil la începutul cl. a II-a, deși termenul „idee" este evitat în definirea substantivului pînă în clasa a VI-a! Această definiție este contrazisă și de exercițiile aplicative ulterioare, care se bazează și ele pe întrebările din pregătire. În manualul de cl. a III-a propoziția nu se mai definește, iar cel de cl. a IV-a, ocupîndu-se doar de părțile secundare ale propoziției, nu mai atinge această problemă.

În cadrul învățămîntului concentric se pot da definiții necomplete, pentru accesibilitate, completarea realizîndu-se treptat, în anii următori, prin lărgirea sferei și îmbogățirea conținutului. Nu se admit însă în nici un caz, definiții necorecte. În manuale observăm uneori ezitarea autorilor de a da o definiție necompletă, folosind unele definiții, pe care le-am putea numi „deschise" prin folosirea termenului „de obicei", nepotrivit într-o definiție. Ex.: definiția complementului în manualul de cl. a V-a. Autorii se puteau opri la definiția: „...care determină un verb", necompletă dar corectă din punct de vedere științific. Accesibilă pentru anul respectiv, ea se completează în clasa următoare, în care se adaugă exemple de complement al adjectivului și al adverbului.

Dacă într-o etapă a învățămîntului concentric lipsesc elementele indispensabile pentru tratarea corectă a unei noțiuni, este bine ca aceasta să nu se predea nici măcar sub formă descriptivă. În acest sens, considerăm prematură tratarea capitolului **vorbirea directă** în cl. a IV-a, deoarece acest capitol se bazează pe cunoașterea raportului de subordonare, netratat în această clasă.

Privind comparativ cîteva definiții din manuale, vom constata că, de multe ori, lipsa de unitate nu se datorează creșterii treptate a noțiunilor, ci unei varieri de formă nejustificate și chiar unor erori științifice.

Fonetica. Problemele de fonetică nu sînt tratate decît în cl. I și a II-a și reluate în clasa a V-a. Așa se explică unele deficiențe în prezentarea materialului mai dificil al foneticii.

Problema silabei. Credem că silaba s-ar putea defini just chiar din cl. I, dacă s-ar preda în urma sunetelor, nu înainte, ținînd seama de faptul că tocmai în această clasă exercițiile de vorbire stau la baza predării. S-ar arăta că, în vorbire, deschidem gura pentru a pronunța cuvintele. Cu fiecare deschidere de gură pronunțăm un sunet sau un grup de sunete. „Sunetul sau grupul de sunete care se pronunță cu o singură deschidere de gură se numește **silabă**". Prin analize ulterioare se va vedea că acest **sunet** nu poate fi decît o **vocală**, iar **grupul de sunete** conține neapărat o vocală. Se poate ajunge deci la definiția care se dă abia în cl. a V-a și a VI-a: „vocala sau grupul de sunete avînd o vocală, care se pronunță cu o singură deschidere de gură, se numește **silabă**". Credem că în stadiul actual al rezolvării problemei, această definiție este și justă și accesibilă [1].

Cunoscînd această definiție, elevii pot realiza exercițiile aplicative ulterioare: despărțirea unui cuvînt în silabe, sau în cl. a II-a, recunoașterea unităților sonore (**diftongi**) numiți „grupul" ia, ea, ie.

În manualul de clasa a II-a se afirmă nejust: „Grupele de vocale: **ia, ea, ie** și **oa** se rostesc în cîte o singură silabă". Fiecare din aceste grupe poate constitui uneori un hiat.

Morfologia. Substantivul. Cercetînd comparativ manualele de cl. III—VI observăm lărgirea sferei noțiunii pînă la manualul cl. a VI-a care înfățișează o definiție completă dar prea încărcată.

Credem că, pentru a avea o defi-

[1] Vezi Acad. **Iorgu Iordan** „Limba română contemporană", pag. 173.

niție mai concisă, s-ar putea spune în cl. a V-a și în cl. a VI-a „care numește obiecte" (explicîndu-se în prealabil, ce se înțelege prin „obiecte" v. cl. a V-a).

Adjectivul. Definițiile juste sînt cele din manualul de cl. a III-a și a VI-a, manualul de clasele a IV-a și a V-a afirmînd greșit că adjectivul arată însușirea substantivului. Avem de făcut observația că precizarea adăugată ulterior în manualul de cl. a VI-a „indică însușirile lucrurilor denumite de substantive... adjectivul **lămurește** substantivul pe care-l însoțește" (pag. 68), ar trebui inclusă chiar în definiția adjectivului, (fiind o notă esențială și tocmai diferența specifică între adjectiv și substantivele care indică și ele o însușire).

În acest sens, este dată și definiția adjectivului în Gramatica Acad. R.P.R.

Articolul. Atît în manualul de cl. a IV-a cît și în cel de cl. a V-a se afirmă greșit că substantivul e singura parte de vorbire care poate avea articol, deși în manualul de cl. a V-a se menționează articularea adjectivului (pag. 76—77).

Ambele articole — hotărît și nehotărît — au un înțeles precis, ceea ce se lămurește în manualul de cl. a VI-a: „Partea de vorbire flexibilă, care se așază pe lîngă **un cuvînt** pentru a-l determina și a-l ajuta să se decline. Articolul hotărît întregește înțelesul unui substantiv ce numește o ființă, un lucru **cunoscute mai dinainte**" (pag. 57). „Articolul nehotărît întregește înțelesul unui substantiv care denumește o ființă, un lucru etc. **necunoscute** mai înainte" (pag. 59), definiție corectă și mai accesibilă chiar pentru cl. a IV-a decît afirmația că dă „un înțeles **general** (?) nehotărît!"

În manualul de cl. a IV-a se mai face eroarea de a se da ca exemplu de articol nehotărît adjectivul pronominal „unii", „unele", în tabloul următor:

Articolul nehotărît

Masculin — Singular: un elev.
Plural: niște, **unii**.
Feminin — Singular: o elevă.
Plural: niște, **unele**.

Aceeași greșeală se face și în Gramatica Acad. R.P.R. vol. I, pag. 169, unde, în paradigma declinării articolului nehotărît, adjectivul pronominal nehotărît **unii, unele** se pune alături de articolul nehotărît **niște**, deși, cu două rînduri mai sus, se face distincția categorică între aceste două forme. Definiția articolului din manualul de cl. a V-a, „partea de vorbire care se așază pe lîngă **un substantiv**" este necompletă și contrazisă de cunoștințele ulterioare din același manual, referitoare la **articularea adjectivului** (pag. 76—77).

Mai rămîne problema: articolul este o părticică (cl. a IV-a) sau o „parte de vorbire?" (cl. a V-a, VI-a). Gramatica Academiei îl definește ca „instrument gramatical" (vol. I, pag. 162), deși, la enumerarea părților de vorbire (pag. 107), îl trece printre cele 10 părți de vorbire.

Deci, termenul „parte de vorbire" poate fi folosit și în cl. a IV-a, deoarece el este cunoscut chiar înainte de tratarea substantivului, pronumelui și adjectivului.

Pentru **adjectivul posesiv și adjectivul demonstrativ**, se afirmă greșit în manualul de cl. a V-a că un pronume, care **însoțește** un substantiv, are rol de adjectiv și se numește **adjectiv**. Simpla însoțire a unui substantiv și nici chiar faptul de a-l **determina** nu face ca pronumele să devină adjectiv. Nota esențială care lipsește din definiția adjectivelor pronominale în manualul de cl. a V-a este **„acordul"**. **Pronumele** capătă valoare morfologică de **adjectiv** numai atunci cînd el se acordă cu substantivul pe care-l însoțește și-l determină, adică stă în același caz, gen și număr cu el.

În acest sens este dată și definiția adjectivului posesiv în Gramatica Academiei R.P.R.: „Cînd însoțește substantivul, pe care-l determină, și se **acordă** cu acesta, pronumele are **rol** de adjectiv posesiv (Gramatica Academiei R.P.R. vol. I, pag. 204).

În manualul de cl. a VI-a definindu-se **adjectivele pronominale — nu pronumele care devin adjective — nu se mai face** această eroare, deoarece **acordul** este implicit noțiunii de adjectiv.

Adverbul. Cl. a IV-a: „**Cuvîntul** care lămurește înțelesul unui verb se numește adverb" (pag. 65). Definiția necompletă, dar justificată de nivelul cl. a IV-a (v. observația introductivă).

În manualul de cl. a V-a remarcăm afirmația nejustă „în general neflexibilă", care se găsește și în Gramatica Academiei R.P.R., vol. I, pag. 327, rectificată în volumul apărut ulterior „Limba romînă — Fonetică — vocabular — gramatică" (pag. 165). Observăm în aceeași definiție „etc." care trebuie evitat, în enumerarea notelor esențiale și necunoscute ale unei noțiuni de predat. Definiția

din cl. a VI-a rectifică aceste erori. Este însă necompletă ca fond și încărcată ca formă, prin afirmația categorică că „adverbul arată caracteristica unei acțiuni, stări, însușiri, exprimate prin verb", ceea ce nu este just.

Prepoziția. Cl. a V-a: „Partea neflexibilă de vorbire, care leagă două părți de propoziție cu rol diferit..." (pag. 180).

Cl. a VI-a: „Partea de vorbire neflexibilă, care face legătura dintre atribute sau complemente și cuvintele pe care le lămuresc... (pag. 195). Este vizibil caracterul necorespunzător al definiției din cl. a V-a, care persistă de ani de zile în manuale.

Punerea la punct a acestei definiții aduce precizie în tratarea locuțiunilor prepoziționale și în analiza complementelor circumstanțiale.

Sintaxa. Propoziția. Credem că definiția mai simplă și mai concisă din Gramatica Academiei se poate păstra atît pentru cl. a V-a cît și pentru cl. a VI-a: „O comunicare în care există un singur predicat" (Gramatica Academiei R.P.R. vol. II, pag. 25). (În legătură cu definirea propoziției ne-am arătat părerea în prima parte a articolului).

Subiectul. Cl. a II-a: „Partea de propoziție care arată despre cine se vorbește în propoziție". Autorii pun întrebarea **cine**, fără deosebire pentru ființe sau lucruri, deși cu cîteva lecții mai înainte s-a făcut deosebirea între nume de ființe și nume de lucruri (pag. 207).

Atributul și complementul se leagă în mod nejust în gramatica de cl. a III-a de noțiunile de subiect și predicat (pag. 66—69), fapt care are consecințe pînă în clasele V—VII la analiza părților propoziției. Trebuie să se spună pur și simplu că **atributul** lămurește substantivul, iar **complementul** verbul.

În privința sintaxei complementului, gramatica de cl. a VI-a este mai completă și mai riguros științifică decît manualul în vigoare de cl. a VII-a, în care se spune că complementele circumstanțiale se exprimă prin adverb, locuțiune adverbială, substantiv cu prepoziție, fără să se adauge și substantiv cu **locuțiune prepozițională**, ceea ce duce la greșita analiză a complementelor alcătuite cu locuțiunile: în fundul, în mijlocul, în spatele; sau: în timpul, în cursul, în vremea etc., care cer genitivul, genitiv analizat greșit drept atribut.

Propoziția principală este corect definită în manualul de cl. a VI-a și a VII-a ca „propoziție cu **înțeles de sine stătător** și nejust în manualul de cl. a V-a ca „**propoziție cu înțeles deplin**".

De aci decurg multe consecințe în analiza frazei, ca de pildă, greșeala tipică de a izola gerunziul de propoziția din care face parte, pentru că se pare că el stinghерește înțelesul de *sine stătător* al principalei.

Subordonatele. Propoziția subiectivă este necomplet tratată în manualul de cl. a VII-a, unde nu se vorbește despre subiectiva unui verb sau expresii unipersonale.

Definiția subordonatelor este mai completă în manualul de cl. a VI-a decît în cel de cl. a VII-a, pentru că raportează permanent subordonata la cuvîntul lămurit din regentă.

Subordonata completivă directă. Cl. a VII-a: „Subordonata care are funcția de complement direct" (pag. 90). Cl. a VI-a: „Subordonata care îndeplinește în frază rolul de complement direct pe lîngă un verb **tranzitiv** (pag. 90). Precizarea este necesară căci se evită confuzia frecventă între completiva directă și indirectă și între completiva directă și subiectivă.

Subordonate de mod. Cl. a VI-a: „Subordonata care îndeplinește pe lîngă un **verb**, un **adjectiv** sau un **adverb** din regentă, rolul de complement circumstanțial de mod" (pag. 314), după care urmează definiția necompletă din manualul de cl. a VII-a: „Subordonata care are funcția de complement de mod".

Comparînd manualul de cl. a VI-a cu cel de cl. a V-a, am observat că definițiile: adjectivului, articolului, adjectivelor pronominale, prepoziției, adverbului, propoziției principale, se deosebesc, fiind juste în manualul de cl. a VI-a.

Comparînd manualul de cl. a VI-a cu cel de cl. a VII-a, am observat tratarea mai completă și mai științifică a complementelor și subordonatelor circumstanțiale în cel de cl. a VI-a. Deci nepotrivirea dintre manuale vine din contradicția între definițiile corecte și cele greșite. Sînt și definiții, care se schimbă de la un manual la altul, juste ca fond, dar variate în mod nejustificat ca formă. Se observă, de asemenea, întrebuințarea nejustă a lui „etc.", în definiții.

Urmărind rigurozitatea științifică în definirea noțiunilor gramaticale, ferindu-se de o variere nejustificată a formei, admițînd definiții necomplete la un moment dat, dar nu nejuste, Editura didactică va realiza unitatea indispensabilă a manualelor din cadrul aceleiași discipline.

Prof. *MARIA I. GARBEA*

L'ANALPHABÈTISME DANS LE MONDE AU MILIEU DU XX-e SIÈCLE *

De la crearea sa, UNESCO a acordat o deosebită atenție problemelor pe care le ridică numărul mare de analfabeți din lume și măsurilor ce trebuie luate pentru a-l micșora.

Din această preocupare a rezultat lucrarea **„Analfabetismul în lume la mijlocul sec. XX"** care, prin problemele pe care le ridică și prin diversitatea și bogăția datelor furnizate, are, fără îndoială, o deosebită importanță pentru cunoașterea situației știutorilor de carte și a analfabeților în majoritatea țărilor din lume. Alcătuit pe baza datelor referitoare la perioada de la 1945 încoace, studiul are o certă valoare documentară, în special în ceea ce privește răspîndirea analfabetismului în țările coloniale și semicoloniale sau în statele din Asia și Africa, aflate pînă de curînd sub influența imperialismului.

Datorită lipsei de date mai recente în legătură cu situația din țările socialiste, studiul folosește pentru aceste țări datele din jurul anului 1947, fără a arăta deci situația reală actuală și progresele însemnate ce s-au făcut în aceste țări, în lupta pentru lichidarea analfabetismului.

Problema analfabetismului, în a doua jumătate a sec. al XX-lea, continuă să rămînă, după cum afirmă înșiși autorii studiului: „un arzător subiect de actualitate".

Intr-adevăr, astăzi, cînd stadiul dezvoltării științelor și tehnicii este atît de înaintat, și nivelul general al cunoștințelor atît de ridicat, aproape jumătate (44% din populația adultă a globului), adică peste 700.000.000 de oameni nu știu încă să scrie și să citească!

Criteriul folosit de autori pentru stabilirea calității de alfabetizat a fost cel al cerințelor minime de cunoștințe: „a scrie și a citi într-o limbă oarecare". Dacă s-ar fi folosit ca normă de evaluare a analfabetismului un grad de instrucție superior, echivalent cu cel puțin 4 ani de frecventare a unei școli de tip primar, s-ar fi înregistrat o creștere a procentului de neștiutori de carte la peste 70%.

Pe baza criteriului minimal („a citi și a scrie"), populația globului s-a împărțit în patru grupe mari, în funcție de procentul respectiv de analfabeți:

Grupa A — țări și teritorii cu peste 50% analfabeți și peste 1 milion analfabeți.

Grupa B — țări și teritorii, cu peste 50% analfabeți și sub 1 milion analfabeți.

Grupa C — țări și teritorii sub 50% analfabeți și peste 1 milion analfabeți.

Grupa D — țări și teritorii sub 50% analfabeți și sub 1 milion analfabeți.

Primele două grupe formează așazisele „zone majore ale analfabetismului". Aceste zone majore cuprind, în general, cea mai mare parte a teritoriilor din Asia de sud, Africa și America centrală și de sud, țări coloniale, semicoloniale, dependente sau state care pînă de curînd au fost sub dominație colonialistă. Aceste țări au un total de populație adultă de cca. 880 milioane de locuitori dintre care 600—610 milioane sînt analfabeți. In unele din aceste țări, cum ar fi de pildă Africa Ecuatorială Franceză, Africa Occidentală Franceză, Mozambicul, Arabia Saudită etc., procentul de analfabeți se ridică la 95—99%. In aceste țări nu a existat nici cea mai mică preocupare pentru educația tineretului și nici nu se fac încercări pentru reducerea numărului de adulți analfabeți prin largi campanii de alfabetizare. Numărul de copii între 3 și 14 ani înscriși în școli nu depășește 25% din numărul total al copiilor de vîrstă școlară. In

* UNESCO, 1957, 216 p.

Algeria, în anul școlar 1952—1953, numai 12% din copii au fost înscriși în școală.

Există o diferențiere netă între situația populației coloniale dominante și cea a populației locale dominate. Astfel, tot în Algeria, populația de origină europeană reprezintă numai 10% din totalul populației, iar procentul de analfabeți din rîndurile acestei populații este de cca. 8,2% (6,6% bărbați și 9,7% femei); în rîndurile populației locale arabe, procentul de analfabeți se ridică la 93,8%. Cît de înrădăcinată este concepția reacționară a statu-quo-ului colonialist în aceste state rezultă și din normele diferite adoptate în recenzarea populației locale, pe de o parte și a minorității coloniale, pe de altă parte. Astfel, în Mozambic sau Madagascar se împarte populația în mod arbitrar în: „evoluați" și „neevoluați".

Este caracteristic faptul că în statele care s-au eliberat de exploatarea colonială, deși situația nu este încă rezolvată, se fac totuși importante eforturi pentru promovarea învățămîntului public. Astfel Egiptul sau Ceylonul acordă învățămîntului un procent din bugetul național mai ridicat decît Franța sau Spania și cam tot atît cît Suedia sau S.U.A.

Analizînd situația în țările incluse în celelalte două grupe mari, în așa-zisele zone secundare ale analfabetismului (grupele C și D) se pot trage și de aci o serie de concluzii foarte importante.

Există o strînsă legătură între gradul de dezvoltare economică, politică și socială a statului respectiv și dezvoltarea învățămîntului public. Pe baza unor date furnizate de O.N.U., în legătură cu venitul național din 15 state capitaliste, studiul clasifică țările în două mari categorii, luînd ca termen de comparație venitul anual național pe cap de locuitor din S.U.A. (300 dolari pe an), considerat ca unul din cele mai bogate state capitaliste.

Această clasificare arată că majoritatea țărilor cu venit național sub 300 dolari pe cap de locuitor au un procent ridicat de analfabeți, iar cele cu un venit național mediu de 300 dolari sau mai mult, au un procent scăzut de analfabeți.

In această clasificare se remarcă o contradicție, datorită încadrării a două țări — Porto-Rico și Venezuela — cu un număr mare de analfabeți (30% și 47,8%) în categoria țărilor cu venit anual pe cap de locuitor foarte ridicat. Contradicția se explică prin faptul că la baza acestei clasificări a stat definiția venitului național mediu din economia politică burgheză, care, în realitate, ascunde repartiția reală a acestui venit. De altfel, autorii înșiși recunosc că „repartiția bunurilor în societate este un factor de o mare importanță în problema analfabetismului"; „o repartiție echitabilă a venitului național atrage după sine diminuarea procentului de analfabeți".

Procentul de neștiutori de carte este strîns legat și de gradul de industrializare urbană a statului respectiv, statele cu cel mai ridicat procent de analfabeți fiind statele în care ocupația principală a locuitorilor este agricultura. Dezvoltarea industrială a unui stat este și ea influențată însă de gradul de cultură al locuitorilor săi, fiind mult îngreuiată de un procent ridicat de analfabeți. Într-adevăr, din 13 state cu un mare număr de analfabeți, toate sînt foarte puțin industrializate, iar din cele 6 țări, care au un număr mic de neștiutori de carte, 5 sînt țări industriale înaintate. Din cele spuse mai sus, se poate trage concluzia că procentul de analfabeți este în același timp o consecință și o condiție a dezvoltării industriale.

Datele statistice dovedesc că și în multe din statele care fac parte din zonele secundare există un număr mare de neștiutori de carte. (In Grecia 25,9%, Mexic 43,2%, Filipine 40%).

Se observă în general că numărul de femei neștiutoare de carte este pretutindeni mai ridicat decît numărul bărbaților. Sînt țări în care aproape 100% din femei nu știu să scrie și să citească.

Și în țările din aceste grupe se constată o insuficientă școlarizare a copiilor între 5 și 14 ani. (In Portugalia 60%, în Mexic 62,5%, în Venezuela 45% din copiii de vîrstă școlară nu frecventează școlile), neasigurîndu-se pentru cea mai mare parte a populației acel minim de cunoștințe corespunzătoare unei „instrucții eficace".

In S.U.A., 11% dintre cetățenii în vîrstă de peste 25 ani au făcut mai puțin de 4 ani de studii într-o școală de tip primar, iar dintre bărbații care au terminat școlile primare, 4,5% au redevenit analfabeți.

Din cercetarea acestor date, cuprinse în studiul redactat de UNESCO, se poate trage concluzia că singurul mijloc eficace de stîrpire a analfabetismului este o largă școlarizare, prin dezvoltarea necontenită a învățămîntului public, măsuri ce nu se pot lua atîta timp cît există o exploatare colonială și atîta timp cît o mare parte din cheltuielile bugetare destinate învățămîntului public sînt folosite, în multe țări, în scopuri potrivnice intereselor umanității.

I. I. G.

DIN LITERATURA PEDAGOGICĂ DE PESTE HOTARE

Préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires. (Pregătirea profesorilor însărcinați cu formarea învățătorilor școlilor primare). **Unesco, Geneva, 1957, 218 pag.**

In cadrul vastei mișcări pentru răspîndirea culturii și educației în mase, învățătorul devine o figură de prim plan. Pregătirea lui, pentru a face față sarcinilor ce-i revin, este foarte importantă. Pentru aceasta, Biroul Internațional de Educație — după ce a întreprins o anchetă asupra pregătirii învățătorilor — s-a preocupat de competența și calificarea profesorilor cărora le revine această sarcină.

Prezentul studiu de educație comparată — bazat pe informațiile date de Ministerele instrucțiunii publice din 66 țări — se referă la instituțiile care asigură formarea profesorilor, la pregătirea lor specific profesională, la formarea profesorilor de specialități și la învățătorii școlilor de aplicație, la numirea și perfecționarea învățătorilor care predau deja.

KH. NIKOLOV: ***Politehniceskoe obucenie*; Sofia, Editura Academiei științifice bulgare, 1955, 158 pag.**

Patru studii asupra conținutului, metodelor, sarcinilor și aspectelor educației politehnice și raporturile acesteia cu învățămîntul profesional.

STANISLAV GERSTMANN: **Influența părinților asupra apariției și evoluției tulburărilor emoționale la copilul de vîrstă școlară. Tórún-Lodz, Panst. Wydawn. Naukowe, 1956, 178 pag.**

Luînd ca punct de plecare învățătura lui Pavlov, acest studiu arată rolul unei educații familiale prea severe în nașterea și evoluția tulburărilor psihice la copiii de vîrstă școlară. Datorită rezultatelor obținute în urma examinării comparative a elevilor care trăiesc în familie și a celor care nu au familie și trăiesc în mediul școlar s-au putut înțelege cauzele care provoacă tulburările de ordin emotiv și s-au putut delimita cele mai bune metode educative prin care să se evite aceste tulburări.

VIRGIL E. HERRICK și LELAND B. JAKOBS: **Childern and the language arts. (Copiii și arta vorbirii), Engewood Cliffe, N. J., Prentice-Hall, 1955, 524 pag.**

Autorii acestei lucrări apără punctul de vedere că dezvoltarea vorbirii copiilor, sub diversele ei aspecte (scris-cititul, limbă vorbită și înțelegerea sensului cuvintelor) va fi mai vie dacă se vor folosi mijloace care să apropie învățarea limbii de viață și care să le permită copiilor să folosească limbajul în mod practic, în viața socială. Lucrarea este împărțită în trei: prima tratează rolul limbajului în școala primară; în a doua se dau sugestii pentru îmbunătățirea practicii educative; a treia examinează problema dificilă a programei școlare pentru predarea limbii materne în școala primară.

ERNEST O. MELBY: **The Education of Free Men (Educarea oamenilor liberi), Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1955, 75 pag.**

Considerații asupra necesității adaptării educației la problemele erei atomice fără a se renunța, prin aceasta, la predarea în școală a valorilor umaniste și spirituale achiziționate pînă acum de omenire.

ARNOLD GESELL, FRANCES ILG și LOUISE BATES AMES: **Youth (Adolescența), Londra, Hamish Hamilton, 1956, 452 pag.**

Studiu asupra dezvoltării comportamentului adolescentului în familie, școală și în colectiv. Adolescența și preadolescența sînt considerate, în lucrare, nu ca o perioadă de constrîngere și conflicte, ci ca o fază în dezvoltarea generală a individului.

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

** * * Карл Маркс о „Воспитании будущего“* 1
ИОН БЕРКА: Организация повторения в концентрическом формировании грамматических понятий 6
ИОСИФ ОАНЦЭ: Применение исторических легенд в воспитании патриотизма у учащихся II-го класса 15
МИХАЙ РОШИАНУ: Педагогическая деятельность К. Димитреску-Яшь . . 20

ЗА РУБЕЖОМ

АЛ. КОРНЯ: Практика на производстве учащихся советских школ 33
К. ШОРИК: Заграничные педагоги в нашей стране 38
** * * Заметки* 41

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

СТЕЛА ПОПЕСКУ: За успешное завершение учебного года 42
И. ХИРШЗОН: Как направляем детей ввиду чтения и исполнения технических рисунков 47
М. МУНТЯНУ: Как я подготовил уроки по повторению литературы и литературному чтению 51
КОДРЯНУ РОДИКА: Некоторые виды перегрузки в обучении истории в VIII-ом классе 58
** * * Заключения к дискуссиям, проведенным в редакции „Редагогического журнала“ в связи с проектом проспекта по истории педагогики РНР* 61
ИОСИФ АНТОХИ: Торжества в РНР, посвященные И. А. Коменскому . . . 67
И. ВЕГА: В связи с юбилеем Овидия 72

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

МАРИЯ ГАБРЯ: Определения в учебниках по грамматике для I-VII классах 74
И. И. Г.: „L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX-e siècle“. 78
** * * Из зарубежной педагогической литературы* 80

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

* * * Karl Marx sur „L'éducation de l'avenir“ 1
Ion Berca: Organisation de la répétition dans la formation concentrique des notions de grammaire 6
Iosif Oanţă: Utilisation des légendes historiques dans l'éducation patriotique des élèves de la II-ème classe élémentaire 15
Mihai Roşianu: L'activité pédagogique de C. Dimitrescu-Iaşi 20

DE L'ÉTRANGER

Al. Cornea: Comment les élèves des écoles soviétiques font leur pratique dans les fabriques et usines 33
C. Sorik: Les pédagogues de l'étranger visitent notre pays 38
* * * Notes 41

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Stela Popesco: Les préparatifs pour terminer avec succès l'année scolaire . . 42
I. Hirchsohn: Comment guider les élèves en vue de la lecture et l'exécution des dessins techniques 47
M. Munteanu: Comment j'ai préparé les leçons récapitulatives de littérature et de lecture littéraire 51
Codreanu Rodica: Quelques aspects du surchargement dans l'enseignement de l'histoire en VIII-e classe 58
* * * Conclusions aux discussions publiées dans la „Revista de pedagogie“ (Revue de la pédagogie) concernant le projet d'un prospectus pour l'histoire de la pédagogie dans la R.P.R. 61
Iosif Antohi: Manifestations festives en R.P.R. à l'occasion de la commémoration de I. A. Komensky 67
I. Vega: L'anniversaire du millénaire d'Ovide 72

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Maria Gabrea: Les définitions dans les manuels de grammaire pour le cours élémentaire 74
I. I. G.: L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX-e siècle 78
* * * Extraits de la littérature pédagogique de l'étranger 80

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

34.
68

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamentele la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin

Lei 3.

I 3889.
Biblioteca Centrala Sibiu

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

ANUL VII 5 MAI 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1958
11 IUL. 2014
(97)
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 5. *mai 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

Stanciu Stoian şi Anye Coman: Cîteva probleme de metodologie a cercetării ştiinţifice în pedagogie 1
* * * Discuţii pe marginea problemei metodelor de cercetare în pedagogie şi psihologie 20
Elena Antoci: Dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi prin activităţile extraşcolare în cadrul geografiei 32
Victor Tîrcovnicu: Contribuţia colectivului clasei la dezvoltarea morală a elevilor 39

DE PESTE HOTARE

Ursula Şchiopu: Experimentalismul în psihologia contemporană 47
Ion Bucuroiu: Evitarea supraîncărcării elevilor în discuţia pedagogilor sovietici 53

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Mircea Ştefan: Unele probleme ale fixării cunoştinţelor în predarea logicii 58
Maria Popescu: Calitatea lecţiei — condiţie importantă în evitarea supraîncărcării elevilor 64
M. Timofte: Despre îndrumarea, organizarea şi desfăşurarea sesiunilor regionale ale Lecturilor pedagogice 68
S. Predoiu şi G. Dan: Simpozion de igienă şcolară 72

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Eugenia Didilescu: „Îndrumătorul pentru caracterizarea psihologică şi pedagogică a elevilor" 75
Eugen Marton: „Atlasul geografic şcolar" 76
* * * Noi lucrări pedagogice 80

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

MEMBRII:
Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BIRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRĂGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

; 3889.

STUDII ŞI CERCETĂRI

CÎTEVA PROBLEME DE METODOLOGIE A CERCETĂRII ŞTIINŢIFICE ÎN PEDAGOGIE

Prof. univ. *STANCIU STOIAN* directorul Instit. şt. pedagogice şi *ANYE COMAN*, şeful secţiei Teoria şi istoria pedagogiei din Institutul de ştiinţe pedagogice

În zilele de 24 şi 25 februarie a. c., a avut loc la Universitatea „C. I. Parhon" din Bucureşti, seminarul ideologic cu tema: metodologia muncii ştiinţifice în pedagogie şi psihologie. Seminarul s-a desfăşurat sub conducerea tov. prof. univ. Stanciu Stoian, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice.

La seminar au participat cercetători ai Institutului de ştiinţe pedagogice, delegaţi ai filialelor Institutului din Iaşi şi Cluj, cercetători ai Institutului de cercetări psihologice de pe lîngă Academia R.P.R., membri ai corpului didactic de la catedrele de pedagogie şi psihologie de la Facultatea de filozofie din Bucureşti, lucrători din Ministerul Învăţămîntului şi Culturii.

În numărul de faţă publicăm referatul: „Cîteva probleme de metodologie a cercetării ştiinţifice în pedagogie", susţinut de tov. prof. Stanciu Stoian şi Anye Coman, şef de secţie la Institutul de ştiinţe pedagogice, rezumatul celor trei coreferate prezentate de tov. prof. univ. Al. Roşca, prof. univ. St. Bîrsănescu şi conf. univ. Paul Popescu-Neveanu, precum şi discuţiile purtate de participanţi pe marginea temei sus-amintite.

Formulîndu-şi dorinţele sale faţă de pedagogie, Makarenko spunea: „Noi cerem în general ca pedagogia să fie considerată o ştiinţă de care avem nevoie în primul rînd noi, educatorii practicieni, care există special pentru noi şi cerem să nu se creadă că noi şi elevii noştri [illegible]ăm pentru ştiinţa pedagogică".[1]

În aceasta constă caracterul activ al ştiinţei pedagogice. Ea este menită să ajute la dezvoltarea practicii, la perfecţionarea ei. Pedagogia trebuie să ofere educatorului posibilitatea cunoaşterii legilor ştiinţifice ale procesului de educare. Pe această bază se pot desprinde regulile, principiile care nu apar însă ca indicaţii subiective, arbitrare, ci ca nişte concluzii, care decurg în mod logic, obiectiv, din specificul legilor ştiinţifice, din studiul realităţii fenomenelor educative. Dezvoltarea pedagogiei ca ştiinţă impune deci studierea concretă, obiectivă, multilaterală a fenomenelor pedagogice, pentru cunoaşterea legilor obiective, care acţionează independent de voinţa educatorului, a pedagogului, dar care cunoscute pot fi folosite pentru desfăşurarea unei munci conştiente raţionale, eficiente, în sensul scopului urmărit.

[1] A. S. Makarenko: Opere pedagogice alese, vol. I, p. 323.

1961

Ce este însă cunoaşterea ştiinţifică deci şi cea pedagogică?

Răspunsul ni-l dă Lenin. Pornind de la contemplarea sau intuirea vie, senzorială, el ne arată că în totalitatea ei „Cunoaşterea este reflectarea naturii de către om". Aceasta nu este, se înţelege o reflectare simplă, aşa cum ar putea fi concepută de materialismul vulgar, ci una care se apropie treptat, reflectînd realitatea obiectivă tot mai just şi mai profund.

Modul cum ne apropiem tot mai mult de esenţa realităţii obiective, modul de a vedea această realitate, calea mai ales de a ajunge la ea, aceasta formează conţinutul noţiunii de metodă. Aşa cum ne învaţă dialectica materialistă, metoda nu e un ansamblu de reguli stabilite arbitrar, din motive de comoditate „sau economie" a gîndirii. Metoda (metoda dialectică) este ştiinţa legilor celor mai generale ale naturii, societăţii şi gîndirii. „Economă e gîndirea, zice Lenin, atunci cînd reflectă just adevărul obiectiv, iar criteriul acestei justeţi este practica". [2]

Pentru metodele de cercetare în pedagogie trebuie să reţinem în mod deosebit criteriul practicii, aşa cum a făcut de altfel Makarenko. Şi trebuie să-l reţinem nu numai pentru că „punctul de vedere al vieţii, al practicii trebuie să fie punctul de vedere prim şi fundamental" în cercetare, dar şi pentru că trebuie să-i cunoaştem nu numai virtuţile deosebite, dar şi limitele. „Nu trebuie să uităm, spune de asemenea Lenin, că, prin însăşi natura lucrurilor, criteriul practicii nu poate niciodată confirma sau infirma *pe deplin* vreo reprezentare a omului. Acest criteriu este de asemenea destul de „imprecis", pentru a nu îngădui cunoştinţelor omului să se transforme în „absolut" şi totodată destul de precis pentru a putea fi dusă o luptă necruţătoare împotriva tuturor varietăţilor idealismului şi agnosticismului". [3]

Optimism ştiinţific, dar totodată şi invitare la muncă serioasă, serios organizată şi serios susţinută.

Cunoaşterea ştiinţifică în domeniul pedagogiei este deci reflectarea procesului educativ, apropierea treptată şi sistematică de esenţa acestui proces, dezvăluirea legilor sale. O cercetare ştiinţifică presupune însă în primul rînd găsirea, stabilirea acelor instrumente de lucru, a metodelor capabile să permită pătrunderea în miezul acestor fenomene. Importanţa metodei în cercetare a fost subliniată de numeroşi oameni de ştiinţă. I. P. Pavlov spune de pildă că „...pentru omul de ştiinţă totul rezidă în metodă, în şansele pe care le are de a obţine un adevăr solid, de nezdruncinat". [4]

Pedagogia şi-a stabilit metodele ei de cercetare: observaţia, convorbirile, anchetele, experimentul, analiza lucrărilor elevilor etc. La prima vedere totul pare simplu. Metodele sînt doar stabilite, cunoscute. Unde apar însă greutăţile, unde încep problemele? Ele derivă din faptul, că *aceste metode, trebuie să se evidenţieze într-adevăr ca metode de cercetare ale pedagogiei ştiinţifice, pedagogia socialistă*. Este ştiut că multe din acestea pot şi sînt chiar folosite şi de pedagogia burgheză. Întrebarea este cum folosim aceste metode pentru a descoperi adevărul ştiinţific, legile educa-

[2] V. I. Lenin, Opere, vol. XIV, p. 161.
[3] Idem, p. 133, 134.
[4] I. P. Pavlov: Experienţa a 20 ani în studiul activităţii nervoase superioare.

ției? Aceste metode devin cu adevărat metode științifice dacă ele au la bază dialectica marxistă, ca metodologie generală.

Însușirea dialecticii marxiste ca bază a metodologiei științifice permite înțelegerea justă a metodelor speciale, a locului lor în cercetare; ea impune ca un *fapt obiectiv* necesitatea de a asigura o corespondență între metode și obiectul cercetării, între metode și specificul problemelor care se studiază.

Cîteva precizări sînt necesare însă, în această privință.

O primă precizare trebuie făcută în cadrul sistematicii științelor pedagogice. În ultimul secol pedagogia s-a dezvoltat prin mai multe ramuri, care astăzi constituie — am putea spune tot atîtea discipline de cercetare teoretică și practică: pedagogia generală (și școlară), pedagogia preșcolară, pedagogia specială, metodica predării, istoria pedagogiei. Unele din aceste discipline cer metode speciale de cercetare — de exemplu cercetarea evoluției istorice a gîndirii pedagogice și a școlii — metode care prin specificul lor se apropie foarte mult de cele ale științelor istorice.

O a doua precizare în ceea ce privește caracterul metodelor folosite privește specificitatea problemelor studiate în cadrul diferitelor discipline pedagogice. Orice cercetare trebuie să oglindească obiectul ei, logica sa internă, relațiile sale complexe; aceasta impune folosirea unei metode sau a unui sistem de metode care să corespundă caracterului, conținutului fenomenului studiat. În legătură cu aceasta de a doua precizare ni se prezintă cîteva aspecte:

a) potrivit caracterului problemei studiate, metodele îmbracă aspecte specifice în cercetare, prezintă *forme felurite de realizare;*

b) unele metode pot ocupa locul principal sau secundar în cercetare, aceasta în funcție de tema aleasă;

c) specificul unor probleme înlătură posibilitatea folosirii anumitor metode (de ex. există o serie de probleme — problemele filozofice ale pedagogiei, caracterul orientării ideologice, politice a învățămîntului, care nu pot fi supuse cercetării experimentale).

O altă precizare, în sfîrșit, privește faptul că în cercetarea pedagogică avem de-a face cu cel mai delicat și complex domeniu de cercetare: omul. Cercetătorul pedagog studiază un fenomen viu la care participă ființe umane, cu toată măreția și totodată cu complexitatea lor, cu aspectele lor specifice de conduită. La aceasta se mai adaugă persoana cercetătorului însuși — om și el — care prezintă de asemenea particularitățile sale individuale, modul său specific de a vedea și înțelege unele fenomene.

În toate celelalte domenii de cercetare — în unele mai mult, în altele mai puțin — o atitudine obiectivă este mai ușoară. Ceva mai mult, în toate, raționamentul cantitativ, bazat pe putința măsurării cu ușurință a fenomenelor, este nu numai posibil dar și foarte ușor de folosit. Aci el ridică o sumă de dificultăți și pericole.

Înseamnă aceasta că în pedagogie ne vom priva de astfel de raționamente?

Să ne oprim ceva mai mult asupra acestei probleme și în special asupra statisticii, ea fiind din nou destul de mult discutată, ca instrument de lucru în științele sociale. Cu atît mai mult, în mod deosebit în pedagogie.

Statistica vrea să fie azi mai mult decît o simplă metodă, utilizată într-un domeniu restrîns de cercetare. Ea se socoteşte o ştiinţă aparte, ale cărei metode servesc la studierea aspectului cantitativ al fenomenelor (culegerea, prezentarea şi analiza datelor) în vederea găsirii unor relaţii sau chiar legi, referitoare la însăşi esenţa acestora. Statistica are o însemnătate deosebită în studierea şi cunoaşterea vieţii sociale, în cercetarea diferitelor sale sectoare. De aceea ea poate şi trebuie să fie utilizată şi în pedagogie. În trecut, în pedagogie, ea a fost într-un anumit sens compromisă. În cadrul cercetărilor lor antiştiinţifice, pedologii, interpretînd în mod nejust datele, au scos concluzii reacţionare, privind modul de repartizare a copiilor după nivelul dezvoltării lor intelectuale. Interpretarea neştiinţifică, reacţionară a unor date statistice nu poate exclude însă procedeul ca atare din pedagogie. De vină în acest caz este reaua credinţă şi nu statistica. Înlăturarea teoriilor pedologice a avut însă consecinţe şi pe planul folosirii în general a metodelor statistice. „Această atitudine nihilistă faţă de statistică şi deseori de teama „maniei procentelor", a tratării cantitative a fenomenelor — spune pedagogul sovietic I. M. Bogdanov — a dus la faptul că au fost scoase din practica muncii de cercetare procedee importante de analiză ştiinţifică, care asigură studiul mult mai profund al datelor obţinute la obiectele supuse cercetării pedagogice. Au fost scoase şi uitate diferite procedee de studiere a abaterii de la mărimi medii, foarte importante pentru cercetarea varietăţii fenomenelor pedagogice, la fel ca şi procedeele de calculare şi alte procedee analitice, recomandate de ştiinţa statistică sovietică" [5]

Lipsurile în ceea ce priveşte folosirea procedeelor statistice le-am resimţit şi le resimţim în mod serios şi în cercetările noastre. Unele din ele se mărginesc la o descriere superficială a fenomenelor, conţin puţine generalizări, puţini indici obiectivi. Se observă, în mod nejust, o fugă de formulări, de aspecte cantitative. Desigur, fenomenele pedagogice nu pot suferi toate un tratament cantitativ; ne gîndim de pildă în primul rînd la procesele educative. „Dar, este o raţiune, dacă nu putem măsura totul... să nu măsurăm de loc?" [6]

O serie de probleme pedagogice şi în deosebi cele legate de procesul de învăţămînt, de succesul sau insuccesul la învăţătură a elevilor, sînt susceptibile în anumite limite de interpretări cantitative. Nu avem intenţia de a intra în aspectele de amănunt ale problemei, ci numai de a enunţa cîteva chestiuni de principiu, de care — ni se pare — depinde în mare măsură aprecierea justă a statisticii.

a) în folosirea statisticii să se ia în considerare specificul problemelor studiate în complexitatea lor;

b) statistica nu constituie un scop, ci numai un mijloc de muncă ştiinţifică, un instrument de lucru;

c) cifrele în sine nu au valoare, fără o interpretare justă, ştiinţifică;

[5] I. M. Bogdanov: Statistica ca una din cele mai importante metode de cercetare pedagogică şi de studiere a învăţămîntului public. — Sovetskaia Pedagoghika nr. 2/1957.

[6] R. Buyse: L'experimentation en pedagogie, pag. 43.

d) trebuie evitate cele două pericole care se pot ivi: de a fetișiza rezultatele aritmetice și de a pierde din vedere copilul, esența fenomenului pedagogic; de a trata în mod simplist problema formulării cantitative a rezultatelor;

e) necesitatea îmbinării rezultatelor exprimate cantitativ cu aprecierea calitativă a fenomenelor studiate. Folosirea statisticii în pedagogie impune în prealabil clarificarea cîtorva aspecte importante și anume: delimitarea domeniilor în care poate fi folosită, formele de evaluare cantitativă proprii diferitelor fenomene, instrumentele de măsurat care pot fi utilizate.

Să revenim însă la problema generală a metodelor de cercetare științifică și la precauțiile ce ne sînt impuse de natura obiectului.

Există deci, după cum am văzut, pericolul unor foarte ușoare alunecări subiectiviste. Dar aci se arată și importanța cunoașterii temeinice a metodicii de cercetare și a unei serioase pregătiri științifice a cercetătorului în acest domeniu. Progresul științei în general trebuie și el să contribuie la aceasta, fără îndoială. La aceasta adăugăm faptul că trebuie să se țină seama de dificultățile cercetării științifice în pedagogie derivate din particularitățile procesului educativ ca atare. Acesta nu este un proces unilateral, ci o activitate complexă, la care participă mai mulți factori. Studiind procesul instructiv-educativ trebuie să avem în vedere nu numai cum lucrează profesorul, ci și efectul pedagogic asupra elevului, felul în care acesta este instruit, educat.

În lucrarea noastră, nu vor fi tratate toate metodele folosite în pedagogie, ci numai unele, și nici acestea în întregime, ci numai anumite probleme pe care le ridică. Criteriul după care ne conducem este acela al modului cum ele s-au impus atenției noastre, în munca practică de cercetări din ultima vreme.

O metodă folosită frecvent în cercetările pedagogice este *metoda observației*, adică urmărirea obiectivă, atentă și sistematică a unui fenomen. Pentru unii cercetători — și din oarecare prudență — e singura metodă de care se folosesc. Observația apare însă în cercetare atît ca metodă de sine stătătoare cît și ca însoțitoare a metodei experimentale. Ea constituie deseori punctul de plecare al unei cercetări experimentale. Lucrul acesta trebuie să fie lămurit. Un exemplu: oricare cercetare impune în primul rînd familiarizarea nemijlocită cu fenomenele — adică o *observație de început*. Aceasta ne dă posibilitatea să vedem în mare problemele, pentru a ne putea stabili apoi asupra căror aspecte trebuie să ne concentrăm atenția, ne permite să presupunem unele relații — desigur ipotetice, între fenomene, care urmează să fie verificate prin observările, prin experimentele care vor urma. Observația însoțește apoi nu numai experimentul, dar și alte metode de cercetare.

În cercetările făcute în legătură cu diferite probleme ale procesului instructiv-educativ, am folosit deseori metoda convorbirilor cu elevii, urmărind nu numai răspunsurile subiecților, ci folosind situația respectivă pentru a face observații asupra lor, asupra atitudinii lor. Uneori s-au organizat asemenea convorbiri, tocmai cu scopul de a putea completa tabloul cunoștințelor noastre asupra anumitor subiecți. Am putea vorbi în acest caz

de „Observaţii provocate", adică de punerea subiecţilor în anumite situaţii provocate de noi. Nu e vorba propriu-zis de experimente, dar procedeul are ceva din experimentare.

În funcţie de natura cercetării, de tema urmărită, metoda observaţiei cunoaşte o aplicare variată. Observaţiile se pot aplica la fenomene cu un caracter mai mult sau mai puţin complex. Ele pot avea ca obiect de studiu aspecte limitate, dar şi din cele mai largi.

În unele cazuri, complexitatea faptelor de studiat impune şi măsuri speciale, care dau metodei aspecte speciale. Astfel, în studiul întreprins în anii anteriori la Institutul de ştiinţe pedagogice asupra problemei „Căile pentru asigurarea succesului la învăţătură a elevilor", observaţiile făcute au avut un caracter complex. Problemele ivite în cursul cercetării au arătat însă dificultăţile observării permanente a lecţiei în totalitatea ei, necesitatea îmbinării *observării integrale* cu *observarea selectivă*, care permitea concentrarea atenţiei asupra anumitor laturi ale lecţiei, confom unui plan de studiere stabilit anterior.

Folosirea metodei observaţiei, ca metodă principală, joacă un rol de bază într-o anumită formă a cercetărilor pedagogice şi anume, în studierea şi generalizarea experienţei înaintate, care are o deosebită importanţă în dezvoltarea ştiinţei pedagogice. Este un sector al cercetărilor noastre ştiinţifice dintre cele mai importante, de aceea o atenţie deosebită se cuvine metodei folosite aci. Ceea ce ne şi străduim.

Dar mai întîi un cuvînt mai mult despre sectorul pomenit. Deoarece folosim deseori termenul „experienţă" este necesar să-i precizăm sensul.

Referindu-se la deosebirea între pedagogi, în ceea ce priveşte experienţa lor, K. D. Uşinski se întreba „ce este experienţa pedagogică?" Şi răspunsul lui a fost următorul: „Un număr mai mare sau mic de fapte din domeniul educaţiei trăite de educator. Dar dacă aceste fapte — spune Uşinski — rămîn numai fapte, ele încă nu constituie firesţe o experienţă. Ele trebuie să impresioneze mintea educatorului, să se clasifice în mintea lui după trăsăturile lor caracteristice, să se sintetizeze, să devină idei şi aceste idei, nu faptele în sine, vor deveni o regulă în activitatea educativă a pedagogului".[7] Experienţa nu înseamnă deci numai practică propriu-zisă, ci o practică gîndită conştient, sistematic, o practică îmbinată cu gîndire.

„Orice ştiinţă este logic aplicată",[8] zice Lenin. Metoda trebuie să se prezinte ca atare în orice formă a utilizării. Ea trebuie să se prezinte astfel şi sub forma observaţiei, care e necesar să fie cît mai sistematică şi închegată în toate momentele ei.

În anii aceştia, Institutul de ştiinţe pedagogice şi-a concentrat în deosebi atenţia în direcţia studierii şi generalizării experienţei pozitive. Rezultatele s-au concretizat fie în lucrări ale cercetătorilor, de studiere şi generalizare a experienţei pozitive, în metodici — care în marea lor majoritate au la bază o experienţă pozitivă generalizată — fie în atragerea chiar a unui

[7] K. D. Uşinski: Opere pedagogice alese, vol. I, p. 156.
[8] V. I. Lenin: Caiete filozofice, p. 167.

număr crescînd de cadre didactice, de instructori de pionieri care au fost ajutați să-și analizeze experiența, să poată explica cauza succeselor lor, să poată interpreta teoretic experiența lor.

Nu putem face aci analiza acestor lucrări pe larg.

Unele păcătuiesc printr-o descriere a fenomenelor pedagogice, fără a pătrunde în esența lor, altele, printr-o supraapreciere a importanței unor aspecte izolate, înguste, din experiența unor profesori. Vrem să semnalăm însă o serie de probleme și dificultăți care s-au ivit și se ivesc în studierea, în observarea experienței școlii noastre. O primă întrebare care se pune este *ce* observăm și mai ales *cum* alegem experiența pe care o supunem observărilor noastre?

Desigur, criteriul principal în această selecție trebuie să-l constituie rezultatele muncii, rezultate exprimate în nivelul la învățătură și conduită al elevilor. Cînd cel ce lucrează cu elevii este și cercetător, lucrul e simplu. Dar situația nu este totdeauna aceasta. Ce facem în acest caz? Trebuie să fim atenți Nu totdeauna rezultatele — exprimate statistic — înseamnă de fapt o experiență pozitivă. Greșeala care s-a făcut deseori — și chiar de către organele de îndrumare și control — a fost aceea de a aprecia experiența unui profesor, munca sa, numai după indicii înalți, consemnați în tabele, cataloage. Dar goana după procente a făcut ca deseori profesori cu o experiență pozitivă să rămînă neobservați.

Este evidentă obligativitatea pentru cercetătorul care-și propune o asemenea temă de studiu, să facă aprecierea calității profesorului după *nivelul real* al cunoștințelor și deprinderilor elevilor, precum și necesitatea unei *observări inițiale,* a unei observări — să-i zicem — de verificare a datelor culese despre profesor pe calea studiului altor materiale, a informațiilor primite de la cei în drept de a da asemenea informații. Noi ne străduim a face acest lucru.

Ce trebuie înțeles însă prin experiență înaintată? Cu această întrebare ne apropiem de o problemă deseori discutată în cercul nostru. Întrebarea în fapt este: ce este *noul* în munca pedagogică, cum poate fi el scos la iveală și supus cercetărilor noastre?

Desigur în mare măsură „experiența înaintată" presupune și elementul noului. Dar nu întotdeauna ceea ce pare *„nou"* este într-adevăr *„nou"*. În realitate, „noul" este expresia unei tendințe spre mișcare înainte, spre o mai mare perfecțiune în munca pedagogică. Și se înțelege, „noul" este însoțit și de rezultate mai bune. Uneori cercetătorii caută la un profesor, numai ceea ce este *deosebit,* considerînd ca valoros orice procedeu original sau mai aparte. Noi socotim că în determinarea noului trebuie să intre confruntarea fenomenului — în cazul de față metoda sau procedeul — cu scopul urmărit și orientarea generală justă. Lucrul acesta nu se poate stabili „în principiu", ci întotdeauna pe concret, în lumina principiilor. Noi așa încercăm să procedăm.

Prin însăși specificul cercetării pedagogice, observația pedagogică ridică o seamă de probleme, unele dintre ele destul de serioase.

Nu poate fi, desigur, vorba în primul rînd de identitate, între caracterul observării în științele exacte și în știința pedagogică. Observația este

apreciată ca o metodă ştiinţifică prin faptul că ea oferă cercetătorului posibilitatea de a studia fenomenele în condiţiile lor naturale, fără a suferi vreo intervenţie dinafara lor. Se prezintă însă două situaţii. Una e cînd cercetătorul, el însuşi, ia parte la desfăşurarea faptului studiat — nu e oare el subiectiv în aprecierea propriei sale lucrări? Alta cînd cercetătorul e o altă persoană. Oare prezenţa unei persoane străine, aceea a cercetătorului în procesul pedagogic, nu aduce *anumite* modificări în aceste condiţii naturale şi deci în manifestarea subiecţilor supuşi cercetării? Noi avem mai ales această situaţie. Ne întrebăm: asistenţele cercetătorului la lecţii nu influenţează asupra atitudinii profesorului şi chiar asupra aceleia a elevilor? Din experienţa noastră de cercetare cunoaştem cazuri cînd profesorul trăieşte o stare specială de emotivitate, datorită faptului că el îşi dă seama că activitatea sa la lecţie este supusă unei observări străine. De asemenea, prezenţa sistematică a unui observator străin la lecţii aduce unele elemente noi în munca profesorului pe linia îmbunătăţirii acesteia. Desigur, un rol important îl joacă aci obişnuirea treptată a profesorului, a elevilor, cu prezenţa unei persoane, care cu timpul încetează a mai fi pentru ei o persoană străină. Totuşi asemenea elemente specifice observării pedagogice există, şi ele nu pot fi ignorate în cercetare. În judecarea rezultatelor trebuie să ţinem seama de ele.

O altă problemă o ridică consemnarea faptelor observate. Este ştiut că datele observaţiei trebuie notate imediat. O consemnare fidelă mai cere înregistrarea în scris a tuturor momentelor petrecute în timpul lecţiei. Aceasta ar însemna însă ca cercetătorul să stea aplecat aproape în permanenţă asupra foii de hîrtie. Cît de multe poţi pierde atunci din viaţa care pulsează în clasă! În sprijinul cercetărilor noastre, în munca noastră, trebuie să introducem o serie de mijloace tehnice înaintate. Studiem o experienţă înaintată, dar folosim încă mijloace tehnice rudimentare. Magnetofonul, stenografierea, uneori, cînd e posibil, chiar filmarea trebuie să însoţească procesul de observare ştiinţifică a fenomenelor pedagogice. Sînt goluri ce se cer împlinite şi fără de care nu putem să pretindem prea mult cercetărilor noastre.

O altă problemă, în sfîrşit, în legătură cu observaţia este, am putea spune, şi observaţia indirectă, făcută prin alţii — aşa numită *metodă a anchetelor*. Considerate de unii ca metoda „leneşilor", ca metodă „de birou", anchetele îşi au totuşi importanţa lor în anumite cazuri. Este evident că această metodă, cu toată bogăţia de material care se adună, nu poate înlocui niciodată cu succes deplin, în nici un caz cercetarea directă a fenomenelor respective. Anchetele pot fi folosite, în stadiul iniţial al cercetării, ca un mijloc de adunare de date preliminare. Ele pot sugera mai ales o ipoteză de lucru. Ele pot fi utilizate apoi şi în timpul cercetării, pentru acumularea unui material cu o anumită valoare comparativă. Dar atît.

Valoarea materialului adunat pe baza anchetelor este şi limitat, dat fiind caracterul subiectiv al răspunsurilor celor anchetaţi. Uneori subiecţii, în mod intenţionat, nu răspund în mod deschis la problemele propuse. In anumite situaţii, pentru a se asigura un grad mai mare de sinceritate, s-a

recurs la chestionare nesemnate de subiecți. Și în aceste cazuri, desigur, valoarea obiectivă a anchetelor rămîne totuși limitată, deși mai puțin.

Metoda observației și cea a anchetelor nu trebuie să se mulțumească numai cu culegerea de fapte. Simpla înregistrare și descriere a lor, oricît de conștiincios s-ar face, ne oprește la suprafața lor. Or noi trebuie să mergem mai în adînc, la esențe și legi. Și mai trebuie încă să studiem fenomenul în dezvoltarea lui. Este specificul cerut științei de spiritul dialectic. Pentru aceasta trebuie să adunăm cît mai multe fapte, să le clarificăm cu grijă, să le confruntăm și să le comparăm, folosind și raționamentul statistic, unde e nevoie. Și mai putem — trebuie — să facem un lucru: pe parcurs să formulăm ipoteze sau concluzii provizorii, pe care să le urmărim mai departe.

Prin aceasta depășim, într-un fel, metoda observației pure, dar nimeni nu ne va certa, dacă vom obține bune rezultate. Noi facem acest lucru, dar nu îndeajuns.

În concluzie, metoda anchetelor nu este de aruncat, dar folosirea ei este indicat să se facă mai cu măsură și mai mult împreună cu altele. În cercetarea problemelor pedagogice — probleme complexe — nu ne putem limita numai la metoda observației și a anchetelor. În orice știință azi, deci și în pedagogie, o valoare deosebită capătă cu precădere metoda experimentală.

Științele sînt judecate uneori mai ales după măsura în care se folosesc de ea.

Metoda *experimentală* stă la originea științei moderne. „În relațiile dintre oameni, cea mai sigură metodă de descoperire a caracterului natural și a sentimentelor secrete ale fiecărui individ este observarea lui în momentele de tulburare. Tot așa se întîmplă cu misterele naturii: ea lasă mai ușor să-i scape secretele atunci cînd este torturată de experiment, decît atunci cînd o lăsăm să-și urmeze în voie drumul obișnuit".[9]

Problema cercetării experimentale a frămîntat pe mulți oameni de știință din diferite domenii de cercetare. Sezisînd în mod just legătura organică dintre experiment și observație, dar arătînd în același timp ceea ce deosebește pe *observator* de experimentator, Claude Bernard definește experimentul în felul următor: „...experiența nu este de fapt decît o observație provocată cu un anumit scop. În metoda experimentală, cercetarea faptelor, adică investigația, este însoțită întotdeauna de un raționament, astfel că în mod obișnuit experimentatorul face o experiență pentru a controla sau verifica valoarea unei idei experimentale. Astfel se poate zice că, în acest caz, experiența este o observație provocată cu un scop de control".[10]

În timp ce în observația simplă fenomenele se studiază așa cum se desfășoară ele în realitate, în cadrul experimentului, experimentatorul provoacă apariția fenomenelor în condițiile în care natura nu i le-ar prezenta, variază, modifică fenomenele. Un experiment prezintă deci trei

[9] **Francis Bacon:** Noul organon, p. 82.
[10] **Claude Bernard:** Introduction à l'étude de la medicini experimentale, p. 27.

aspecte: posibilitatea de a provoca fenomenele, de a le repeta, de a varia condiţiile de producere şi studiere a fenomenelor.[11]

Începutul secolului al XX-lea — o dată cu dezvoltarea ştiinţelor exacte, cu încrederea tot mai mult acordată cercetărilor experimentale, cunoaşte şi pe planul anumitor ştiinţe sociale — ne referim la psihologie şi apoi la pedagogie — o orientare tot mai accentuată spre metoda experimentală. Fără a trece cu vederea păcatele pedagogiei experimentale, faptul în special că ea n-a avut o justă temelie ideologică sau chiar nici una, concluziile ei, apoi de cele mai multe ori tendenţioase, antiştiinţifice, este însă clar că apariţia ei a fost legată de insuficienţa metodelor folosite pînă atunci în cercetarea fenomenelor pedagogice şi de nevoia care se simţea tot mai mult de a introduce un criteriu *obiectiv* şi cît mai ştiinţific în studiul acestor fenomene.

E bine poate să ne amintim, cu această ocazie, că întemeietorii aşazisei „pedagogii experimentale" (Binet, Lay, Meumann) şi-au dat ei înşişi seama de slăbiciunile acestei noi, atunci, discipline. Ştiau şi ei destul de bine că, de fapt, ea nu poate studia decît dezvoltarea psiho-fizică a copilului. Problemele legate de scopurile educaţiei — indispensabile pentru pedagogie — ei le lăsau tot în seama speculaţiei filozofice. Practic apoi, atît întemeietorii şi continuatorii, vrînd să facă ştiinţă şi nu filozofie, au alunecat unilateral spre ignorarea idealului, făcînd, în realitate psihologie şi nu pedagogie experimentală. Este adevărat că, între cele două războaie, s-a observat lipsa faptului sau *fenomenului* educativ specific din preocupările „pedagogiei experimentale", că s-a încercat de unii pedagogi burghezi şi o definire a acestui fenomen, ca fenomen de *formare* a omului (H. Nohl), dar încercarea nu aduce în fond nimic nou. Educaţia e definită drept fenomen de „formare a spiritului", ceea ce se mai spusese. Poate de aceea cei ce n-au vrut să adere la ideea unei pedagogii „fără ideal", au preferat să se întoarcă la idealuri mai vechi — de pildă la cel religios.

Este un fapt totuşi, care nu mai trebuie mult discutat şi anume, acela al necesităţii folosirii experimentului în cercetările pedagogice. Valoarea lui pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice nu mai poate fi contestată; ea constă atît în perfecţionarea practicii existente, cît şi în crearea unei practici noi, îmbunătăţite. Dacă acest lucru este evident, se impune însă precizarea caracteristicilor experimentului ca metodă de cercetare în pedagogie, deosebirea între folosirea lui în pedagogie şi în alte ştiinţe. Să nu uităm niciodată, de pildă, că este vorba de operaţii efectuate pe copii, pe fiinţe umane, care nu pot fi puse în condiţii care le-ar fi dăunătoare; să cunoaştem subiecţii cu care lucrăm, nu numai ceea ce este *tipic* pe linia particularităţilor lor de vîrstă, ci şi cea ce este *propriu, specific* fiecărui elev, pe linia particularităţilor lui individuale (însuşi experimentul creează anumite condiţii, care determină efecte specifice la indivizii supuşi experimentării); să ştim apoi că *este aproape imposibil,* în vederea obţinerii de controale riguroase, de a face cu aceleaşi persoane, aceeaşi experienţă, nemodificată, de două ori. Este ştiut că atunci cînd verificăm experimental o anumită metodă didactică,

[11] Al. Roşca: Tehnica psihologiei experimentale, p. 7.

nu putem repeta folosirea ei în condițiile predării aceleiași teme, care trebuie schimbată. În caz contrar, nu vom putea verifica eficacitatea metodei, deoarece au intervenit o serie de condiții noi în atitudinea subiecților, prezentarea acelorași cunoștințe însemnînd de fapt pentru ei o *repetare*.

Aceste particularități, și altele, ale folosirii experimentului în pedagogie subliniază importanța deosebită a studierii fenomenelor pedagogice în condiții naturale sau cît mai apropiate de realitate. E vorba de ceea ce Lazurski a numit *„experiment natural"*. Experimentul natural permite studierea fenomenului în condițiile sale obișnuite. În cercetările pedagogice, laboratorul principal de experimentare pedagogică este *clasa, școala,* unde se desfășoară fenomenele studiate.

Istoria pedagogiei ne oferă exemple concludente de folosire a experimentului pedagogic, care vorbesc de la sine despre direcția principală pe care trebuie s-o aibă cercetările experimentale în pedagogie, (Tolstoi, Pestalozzi, Makarenko). Experiența lui Makarenko este un exemplu strălucit de experiment pedagogic natural.

Exemplele vii de experiențe pedagogice, pe care ni le oferă istoria disciplinii noastre, ne arată două lucruri deosebit de prețioase:

a) cercetătorii respectivi nu au studiat problema dinafară, ci dinăuntrul ei, fiind ei înșiși conducătorii acestui proces pedagogic. Acești mari experimentatori n-aveau nevoie nici de „lucrări de control", nici de „tabele, grafice, statistice" pentru a aprecia rezultatele experiențelor lor, deoarece trăiau în miezul problemelor pedagogice;

b) experiențele pedagogice pe care le-au trăit ei, s-au desfășurat *pe o perioadă lungă de timp,* care le-a permis să urmărească în desfășurare și în profunzime valoarea metodelor folosite, efectele lor pedagogice, concretizate în progresul multilateral al elevilor.

În cercetările noastre din ultimii ani se observă pătrunderea tot mai mult — însă cu oarecare timiditate și stîngăcie, inerente oricărui început — a metodei experimentale în studierea diferitelor probleme didactice, metodice, educative. Am folosit și folosim diferite forme de experiment natural. S-a organizat la școala de bază a Institutului nostru și la alte școli, experimentarea diferitelor metode de predare, organizîndu-se astfel lecții experimentale. S-a trecut și la organizarea unui *sistem experimental,* înțelegînd prin aceasta organizarea și includerea în practică a unui sistem de măsuri experimentale. Ne referim în acest sens la cercetarea problemei trecerii elevilor de la clasa a IV-a la clasa a V-a. Observațiile făcute asupra elevilor din clasa a IV-a și a V-a au arătat dificultățile pe care ei le întîmpină în trecerea lor de la clasa a IV-a la clasa a V-a, atît pe linia cunoștințelor și deprinderilor prevăzute de programe, cît și a metodelor folosite de profesori, a respectării cerințelor lor. Problema prezintă aspecte dificile, deoarece este vorba nu numai de trecerea de la o clasă la alta, ci și de la o perioadă de vîrstă la alta. Problema a fost urmărită îndeosebi pe linia metodelor de instruire și educare.

Plecîndu-se de la ipoteza că introducerea gradată încă din clasa a IV-a, a anumitor procedee și metode folosite în clasa a V-a, ar putea

ajuta procesul de obişnuire treptată a elevilor cu noul mod de muncă, s-a organizat un sistem de măsuri experimentale în clasa a IV-a a căror justeţe a fost verificată, atît în clasa a IV-a cît şi mai tîrziu, o dată cu trecerea aceloraşi elevi în clasa a V-a. (S-a urmărit în acest scop să se asigure menţinerea în clasa a V-a a aceluiaşi colectiv de elevi, pe care măsurile au fost experimentate în anul anterior).

În ultimii ani s-a introdus în practica cercetărilor noastre, o formă superioară de experiment, cunoscută în literatura de specialitate sub numele de *„Învăţămînt experimental"*. Ea se foloseşte în domeniul cercetării ştiinţifice atunci cînd problemele experimentale pot fi rezolvate numai pe *baza unei munci didactice de lungă durată*. În Uniunea Sovietică această formă experimentală s-a răspîndit în special în ultimii ani, în domeniul verificării experimentale a sistemului metodic de predare al unui anumit obiect de învăţămînt, a unor programe sau manuale. O asemenea formă e folosită acum şi la noi de cîţiva ani, în legătură cu experimentarea problemelor învăţămîntului politehnic. În anii anteriori s-au verificat experimental programele de lucrări practice, introduse în cîteva clase ale unor şcoli din Bucureşti şi ţară. În cursul cercetării, s-au introdus unele corective în cuprinsul acestor programe. În cadrul acestui experiment, la una din şcoli, Institutul a urmărit verificarea ipotezei sale, privind posibilitatea calificării profesionale a elevilor în cadrul învăţămîntului politehnic. Perfecţionîndu-şi ipoteza de lucru cu care a pornit, Institutul a introdus în acest an o serie de elemente în cercetarea experimentală, pe linia completării sistemului existent de lucrări practice.

Am vrea să ne oprim puţin asupra unor probleme pe care ni le-a ridicat practica cercetărilor experimentale efectuate pînă acum. În cercetările noastre experimentale este clar că noi ne-am menţinut în cea mai mare parte, cu unele excepţii, pe linia *experimentului de verificare*. Problema prezintă aspecte foarte serioase. Dezvoltarea şcolii noastre, progresul ştiinţei pedagogice cer o atitudine mai curajoasă în folosirea experimentului, crearea unei practici noi, perfecţionate, reclamă prezenţa cercetătorilor în rezolvarea problemelor educative pe care le impune mersul înainte al societăţii noastre. Trebuie să trecem la introducerea în practica noastră a *experimentului creator*, a cercetării unor probleme noi, nesoluţionate încă. În cercetarea experimentală în acest caz, un rol foarte important îl are ipoteza, de a cărei justeţe depinde însăşi rezultatele cercetării. Ştim ce este ipoteza: o presupunere bazată pe anumite realităţi. Dar „ipotezele" cu care pornim în cercetările experimentale să nu constituie de fapt *lucruri cunoscute deja de noi*. Dacă în concluzii intră teze dinainte cunoscute, ştiinţa bate pasul pe loc. Şi acesta este cazul uneori cu deja puţinele experimente ce le facem.

Cum apar ipotezele? „Ideile experimentale... pot apare fie în urma unui fapt observat din întîmplare, fie în urma unei încercări experimentale, fie ca corolare ale unei teorii admise... ideea experimentală nu este nici arbitrară, nici imaginară; ea trebuie să aibă întotdeauna un punct de sprijin

în realitatea observată..."[12] În ce ne privește, în pedagogie, ipotezele trebuie să izvorască din studierea aspectului educativ al faptelor, a fenomenului specific, precum și din necesitățile perfecționării practicii pedagogice. Ele trebuie să aibă la bază studiul profund al situației teoretice și practice de rezolvare a problemei respective. Pe lîngă aceasta e necesar să cunoaștem bine ceea ce s-a cercetat și lămurit deja. Cu prilejul unei consfătuiri cu cercetătorii tineri și aspiranții privitor la condițiile unei cercetări științifice valoroase, B. M. Teplov a arătat printre altele, necesitatea ca fiecare cercetător să cunoască istoricul problemei sale. Nu este vorba de o simplă înșirare de date stabilite de alți cercetători, ci de o examinare teoretică a acestor date, a corelației dintre ele, „delimitarea a ceea ce este stabilit de ceea ce este discutabil, contradictoriu. Tocmai din aceste date contradictorii se va naște problema științifică de cercetat. Cunoașterea teoriei respective, a istoricului ei, va feri pe cercetător de reluarea unor teze de mult clarificate".[13]

Procedînd în felul acesta să nu credem că vom ajunge să descoperim că toate ipotezele s-au înregistrat și rezolvat. Realitatea este inepuizabilă și știința și ea. Crearea, dezvoltarea unei școli noi, socialiste, cer metode și procedee, un conținut și o organizare pe măsura sarcinilor ei. Cercetările experimentale trebuie să ajute tocmai în această direcție.

Ne-am referit la unele aspecte legate de problema ipotezei, a valabilității ei științifice. Sînt desigur și altele.

Referindu-ne la modul de selecționare a faptelor în cursul cercetării experimentale, trebuie să relevăm un aspect — întîlnit uneori — care pune în discuție însăși valoarea studiilor respective. Astfel se merge deseori pe linia de a culege din faptele observate numai pe acelea care pot susține, exemplifica, confirma ideile preconcepute ale experimentatorului, tezele sale. Despre asemenea cercetători, Claude Bernard spunea că falsifică știința și faptele; ei încearcă să modifice natura pentru a o adapta teoriei și nu invers — așa cum ar trebui să se întîmple de fapt în cercetările științifice — „să modifice teoria pentru a o adapta naturii".

Cercetarea experimentală înseamnă o activitate bogată și complexă. Ea cuprinde cîteva etape firești ce se cer observate. Prima etapă presupune nu numai o observare a faptelor, ci și o activitate susținută a gîndirii, care reflectează asupra fenomenelor observate, încercînd să găsească trăsăturile lor mai importante, să descopere unele relații dintre ele. Această primă etapă pregătește pe cea de a doua: elaborarea ipotezei. Sînt cazuri cînd și elaborarea ipotezei are un caracter experimental, ea urmînd a fi precizată și perfecționată abia în cursul cercetării prin alta sau un șir de ipoteze. Ultima etapă reprezintă verificarea experimentală propriu-zisă. Aceasta poate cuprinde ea însăși cîteva momente: verificarea preliminară a ipotezei de lucru, experimentarea propriu-zisă, verificarea în practică mai largă a rezultatelor cercetării.

Este clar că asemenea activitate cere timp pentru a putea organiza cercetarea, a observa în mod judicios fenomenele supuse experimentării,

---

[12] **Claude Bernard:** Introduction à l'étude de la medicine experimentale, p. 46—47.
[13] *Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1957, p. 146.*

a aprecia şi analiza în mod ştiinţific rezultatele. Multe din cercetările noastre experimentale suferă tocmai din acest punct de vedere. Goana după rezultate „rapide" face ca de multe ori cercetarea experimentală să se desfăşoare fără o pregătire profundă, minuţioasă a experimentatorului, a profesorului; fără o cunoaştere prealabilă şi sistematică a subiecţilor; însăşi verificarea experimentală a tezei ipotetice se face limitat — atît în ceea ce priveşte aspectele sale cît şi numărul subiecţilor.

Concluziile se desprind deseori pe baza unui material faptic limitat, insuficient de concludent. Materialul complex de care ne ocupăm noi cere timp pentru a fi observat, studiat. Efectele pedagogice ale anumitor metode sau procedee experimentale nu se văd imediat. Să nu uităm că în domeniul cercetărilor noastre lucrurile nu se petrec ca în fizică, chimie, unde transformările ivite în urma acţiunii unor factori se pot studia imediat.

O greutate foarte serioasă pe care o întîmpinăm în activitatea experimentală priveşte tehnica propriu-zisă, pe care — trebuie să mărturisim în mod deschis — o stăpînim în mod cu totul insuficient. Probleme ca: criteriile şi modul de alegere a diferitelor proceduri experimentale, posibilitatea comparării obiective a faptelor, modul de analiză a rezultatelor şi interpretarea lor ş.a. sînt probleme esenţiale ale tehnicii experimentale insuficient studiate şi prelucrate de noi. Această lipsă provine şi din persistenţa unor nedumeriri, privind însăşi valoarea metodei experimentale şi, ca să zicem aşa, a ceea ce s-a numit pedagogia experimentală. Este necesar, de aceea, să supunem unei serioase analize ştiinţifice, critice, de pe poziţiile concepţiei marxist-leniniste despre om şi dezvoltarea lui, pedagogia experimentală, metodele ei, tehnica ei, pentru a vedea ce putem reţine, ce putem folosi din ea.

În raportul ţinut la consfătuirea asupra problemelor pedagogice, care a avut loc la Prezidiul Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. la 13—14 decembrie 1954, I. A. Kairov spune printre altele: „Demascînd cu hotărîre esenţa reacţionară a pedagogiei burgheze, nu putem avea totodată o atitudine de dispreţ faţă de unele principii valoroase ale gîndirii pedagogice burgheze. Nu trebuie, de pildă, să trecem cu vederea elementele pozitive din pedagogia experimentală. Nu putem să nu relevăm că în pedagogia burgheză, în elaborarea problemelor didacticii, în organizarea lecţiilor, în elaborarea tipurilor de utilaj şcolar, există şi materiale interesante. Aceasta nu va însemna trădarea principiilor ideologice, ci doar folosirea în interesele dezvoltării ştiinţei sovietice, după cum a spus Lenin, a întregului tezaur de cunoştinţe dobîndite de omenire".[14] Într-un articol, publicat în Sovetskaia Pedagoghika nr. 12/1957, B. G. Ananiev, prezentînd ca o informare, lucrările celui de-al doilea Congres internaţional de ştiinţe pedagogice, convocat de asociaţia internaţională pentru predarea ştiinţelor pedagogice în universităţi, congres la care a participat, spune ceva asemănător. Congresul a dezbătut problemele pedagogiei experimentale. Apreciind în mod critic unele probleme cercetate şi orientarea ştiinţifico-ideologică, B. G. Ananiev consemnează acest fapt — ţinerea Congre-

[14] Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1955, p. 132.

sului — ca o etapă importantă în dezvoltarea pedagogiei experimentale. „Congresul a arătat — spune el — că într-o serie de ţări se acordă din ce în ce mai multă atenţie elaborării problemelor pedagogiei experimentale şi a organizării cercetărilor experimentale. Aceasta nu este o întîmplare, deoarece devine din ce în ce mai evident că dezvoltarea mai departe a teoriei pedagogice, perfecţionarea instrucţiei şi a educaţiei tinerei generaţii şi crearea sistemului şcolar corespunzător cerinţelor vieţii, depinde în mare măsură de elaborarea problemelor pedagogiei experimentale, de realizarea diferitelor cercetări".

Arătam la un moment dat — în cuprinsul referatului — formele de cercetări experimentale folosite în activitatea noastră: lecţii experimentale şi învăţămînt experimental. Ne-am lovit deseori de dificultatea de a nu putea urmări în toată profunzimea lor fenomenele supuse experimentării, legăturile dintre metodele experimentale şi rezultatele lor, în ceea ce priveşte modul de însuşire a cunoştinţelor de fiecare elev. Sînt cazuri cînd în aplicarea anumitor metode experimentale nu se obţine reuşita deplină datorită unor cauze individuale.

Unii cercetători, subliniind această dificultate, susţin necesitatea şi posibilitatea organizării unor experimente speciale, sub forma unor lecţii experimentale speciale. N. V. Zankov în articolul „Despre problema metodelor de cercetare ştiinţifică pedagogică" din Sovetskaia Pedagoghika nr. 12/956 vorbeşte despre astfel de lecţii organizate cu un număr redus de elevi, lecţii cu care se verifică experimental eficacitatea unor metode de predare.

Considerăm însă că astfel de lecţii experimentale nu ne pot da o imagine reală, obiectivă a procesului pedagogic, a eficacităţii unei metode sau alta. Organizînd experimentarea unor metode cu un număr redus de elevi, se înlătură în mod artificial o serie de factori, care ţin de existenţa unui colectiv mai mare de elevi, de atitudinea profesorilor faţă de colectiv etc., factori care nu sînt de neglijat.

Desigur lecţiile experimentale efectuate cu toţi elevii prezintă unele dificultăţi, care pot fi înlăturate în mare măsură printr-o cunoaştere prealabilă, temeinică, a clasei şi fiecărui elev, precum şi prin experimentarea aceleiaşi metode în condiţii deosebite (clase de nivel diferit, teme diferite) pentru a analiza influenţa diferiţilor factori care acţionează.

Sînt însă situaţii care cer folosirea unor „experimente speciale" individuale sau cu cîţiva elevi.[15] Asemenea situaţii sînt create, fie de cazuri particulare (greutăţi în procesul de însuşire a cunoştinţelor de către unii elevi, greşeli în formarea anumitor deprinderi), fie însăşi de natura cercetării (de exemplu, verificarea experimentală a eficacităţii unor metode de muncă independentă). Asemenea experimente, îmbinate cu lecţiile experimentale, dezvăluie particularităţile procesului de însuşire a cunoştinţelor şi a deprinderilor de către elevi.

Experimentele speciale au fost denumite de unii *experimente de laborator*, termen pe care-l găsim propriu, dat fiind condiţiile speciale — oarecum de laborator — în care este pus subiectul. Poate fi însă pedagogia o

[15] N. N. Bauman: În legătură cu problema experimentului în cercetarea ştiinţifico-metodică.

ştiinţă experimentală de laborator în adevăratul înţeles al cuvîntului, laboratorul presupunînd o izolare de teren şi o întreagă aparatură ajutătoare pentru studiul diferitelor mecanisme fiziologice şi a unor aspecte psihologice? Desigur nu, deoarece în caz contrar am reedita, între altele, şi vechiul proces între pedagogie şi psihologie, între delimitarea sarcinilor şi a obiectului celor două ştiinţe. Există la noi adepţi ai acestei direcţii în cercetările pedagogice. Unii au încercat chiar folosirea experimentului de laborator în studierea unor probleme de conduită morală; elevii sînt puşi să reacţioneze pozitiv sau negativ la apariţia excitantului verbal care semnaliza o conduită pozitivă sau negativă.[16] Este clar că asemenea procese complexe — formarea noţiunilor morale — nu pot fi în nici un caz obiectul unor experienţe de laborator.

Este evident că pedagogul nu poate fi numai pedagog. El trebuie să aibă serioase cunoştinţe psihologice privind dezvoltarea copilului, particularităţile sale de vîrstă şi individuale; el trebuie să reuşească — pe baza pregătirii sale psihologice — a cunoaşte în mod concret obiectul, mai bine zis, subiectul cercetărilor sale. Dar de aici şi pînă la organizarea de către cercetător a unei munci experimentale de laborator, *privind de fapt studiul psihologic al copilului,* este o distanţă care trebuie apreciată în mod foarte judicios. Problema poate fi pusă just numai în sensul unei colaborări strînse — reală nu numai declarativă — între pedagogi, psihologi şi chiar medici igienişti în cercetarea problemelor legate de dezvoltarea copilului în procesul de instrucţie şi educaţie. În ultima vreme, în Uniunea Sovietică, numeroase voci s-au ridicat în presa de specialitate în legătură cu problema colaborării reale care trebuie să existe între pedagogi şi psihologi, colaborare care să permită într-adevăr cunoaşterea şi studierea *concretă* a copilului, cerîndu-se chiar Ministerului Învăţămîntului să sprijine organizarea de laboratoare psihologice ştiinţifico-practice.[17] Oricare ar fi forma de colaborare însă, obiectivul rămîne să nu fie pierdut din vedere: studiem un fapt de educaţie şi nu unul psihologic sau biologic.

Înainte de a încheia expunerea noastră cu privire la metoda experimentală, am vrea să ne oprim puţin asupra unei probleme, care se pare că în ultima vreme suscită unele discuţii. Este vorba de *teste*. După cum se ştie, testele au ocupat un loc important în trecutul cercetărilor psihologice şi pedagogice şi din ţara noastră. A existat o vreme — am putea spune — un fel de domnie a testelor — considerate ca metodă principală de cercetare a problemelor pedagogice şi psihologice. Se cade să arătăm însă că această atitudine aparţinea mai mult unor „vîrfuri", nu masei cadrelor didactice.

Nu avem intenţia de a reabilita testologia, care a ajuns la o serie de concluzii tendenţioase, reacţionare, cu ajutorul cărora se încerca (şi se mai încearcă şi astăzi în multe ţări capitaliste), de a se împiedica accesul spre şcoli mai înalte a copiilor proveniţi din rîndurile maselor muncitoare. Apli-

[16] C. Nagy: Rolul colectivului de copii în asigurarea unităţii între conştiinţa morală şi conduită. — Revista de pedagogie nr. 3/1956.

[17] „Să studiem temeinic şi multilateral copilul". — Sovetskaia Pedagoghika, nr. 8/1956.

carea testelor a dus la scoaterea din școli a zeci și sute de copii de muncitori, sub pretextul că, neîntrunind numărul de „centile" prevăzute de testologi erau considerați a fi „anormali". Sînt de asemenea evidente insuficiențele metodologice ale acestor probe. Ele priveau fenomenele în mod static, fixist, ignorînd aspectele calitative și dinamice ale fenomenelor, corelația lor, evoluția, dezvoltarea lor. Etalonarea rezultatelor avea un caracter rigid, în funcție de o anumită scară stabilită în mod arbitrar. Folosirea testelor, prețuite foarte mult pentru rapiditatea lor, pentru economia de timp ce o aduceau cercetării, a dus la exagerări cunoscute; mulți cercetători considerau testele — și procedau ca atare — metoda principală și uneori singura metodă care rezolvă problema cunoașterii aspectelor complexe ale persoanei umane.

Aspectele negative ne sînt bine cunoscute. Întrebările pe care ni le punem sînt următoarele: putem să înglobăm testele, fără rezerve, în metoda experimentală? Metoda ca atare — în înțelesul de probă — este totalmente de respins? Oare noi nu folosim sau nu trebuie să folosim în cercetările noastre, ca procedee auxiliare, probe scurte, standardizate, asemănătoare testelor, ale căror rezultate le exprimăm într-o formă cantitativă?

În sens larg, testele sînt și ele întrebări puse unui fapt sau unor grupe de fapte, ca orice probă experimentală. Din acest punct de vedere, ele pot fi înglobate în metoda experimentală. Ele sînt însă probe de un anumit fel: probe scurte, probe simplificate și standardizate, probe ce se fac prin raportare la un etalon. Sînt totuși probe, iar aceste note distinctive le asigură chiar unele avantaje, care explică în mare măsură rapiditatea cu care s-au răspîndit. Cel mai însemnat avantaj constă în ușurința cu care ele pot fi folosite, fără o pregătire științifică deosebită, în urma unui simplu instructaj. Aceste caracteristici apoi nu ne pot îndreptăți să le respingem, ci numai să le limităm valoarea.

Testele se deosebesc însă de procedeele experimentale obișnuite prin unele caracteristici importante, cu net aspect negativ, mai ales pentru pedagogie: ele renunță la formularea unei ipoteze înainte de probă — lucru absurd pentru pedagogie; ele nu explică nimic, ci înregistrează rezultate. Aceste aspecte au și făcut din teste armele cele mai la îndemînă punctului de vedere pedologic, apriorist și fixist.

În ultima vreme problema valorii și posibilității folosirii testelor este pusă și discutată din nou de psihologi și pedagogi, atît din Uniunea Sovietică cît și din țări de democrație populară. Iată cîteva spicuiri din aceste păreri. În articolul „Despre însușirile tipologice ale sistemului nervos și al manifestărilor lor psihologice", B. M. Teplov, subliniind divergențele fundamentale care există între psihologii sovietici și reprezentanții testologiei, arată că nu are de ridicat „obiecții principiale nici împotriva probelor scurte, nici împotriva standardizării condițiilor experimentului, nici împotriva tendinței de a exprima rezultatele cercetării într-o formă cantitativă, nici împotriva prelucrării statistice a rezultatelor. Obiectăm — spune el — împotriva faptului că majoritatea covîrșitoare a testelor nu are o

bază ştiinţifică temeinic fundamentată".[18] După ce analizează testul Rorschach a cărei bază neştiinţifică o critică, psihologul sovietic conchide, în legătură cu această problemă, că trebuie studiate şi folosite anumite probe (teste) elaborate în sfera cercetărilor testologice şi care, „prezintă incontestabil un interes ştiinţific".

Un alt cunoscut psiholog sovietic, D. I. Levitov, într-un articol scris cu prilejul împlinirii a 100 de ani de la naşterea lui A. Binet, spune printre altele: „După cum se ştie, scara lui Binet şi Simon a fost foarte răspîndită nu numai în Franţa, dar şi în alte ţări, într-o vreme şi în Uniunea Sovietică. Apreciind această metodă de măsurare a inteligenţei, noi trebuie să deosebim ideea ei fundamentală şi realizarea ei, în special realizarea ei în testele americane şi alte teste colective pentru încercarea etalonării inteligenţei. Nu putem să fim împotrivă ca să se găsească probe pentru fiecare vîrstă, care să arate dezvoltarea intelectuală proprie acestei vîrste, ca la determinarea nivelului dezvoltării lui să avem un oarecare material obiectiv. Întocmirea acestor probe cere o muncă de cercetare temeinică pentru studierea particularităţilor de vîrstă ale copiilor, ţinînd seama de condiţiile sociale ale dezvoltării lor. Este necesar ca folosirea acestor probe să se îmbine cu alte metode de studiere a copilului, în special observarea lui în condiţiile naturale de viaţă. Este nevoie de o bună interpretare a rezultatelor rezolvării probelor, ţinînd seama de factorii care provoacă aceste rezultate".[19]

În revista Pädagogik nr. 11/1957, în articolul „Ştiinţa pedagogică sovietică după Congresul al XX-lea", referindu-se la critica făcută în „Sovetskaia Pedagoghika" modului dogmatic şi unilateral de interpretare de către unii cercetători a hotărîrii din 1936, pedagogul german Gerhart Neuner arată, printre altele, că „Testul este absolut potrivit, să prindă exact unele laturi ale psihicului, dacă îţi dai seama însă de limitele sale",[20] deosebindu-l pe acesta de testele reacţionare de aptitudini.

Exemple s-ar mai putea da multe. Ceea ce apare clar este mişcarea care există în jurul căutării unor metode cît mai obiective de studiere a copilului, de supunere la o analiză ştiinţifică a metodelor de cercetare ale pedagogiei şi psihologiei burgheze. Desigur, problema discutării testelor trebuie să preocupe în deosebi pe psihologi, ea fiind în primul rînd o metodă psihologică. Totuşi ea îşi are domeniul ei de aplicare şi în cercetarea pedagogică. E cazul să vedem dacă anumite probe (teste) de cunoştinţe, de deprinderi, elaborate ştiinţific şi folosite ştiinţific nu pot avea o anumită valoare în cercetarea pedagogică în anumite condiţii şi limite; să vedem dacă astfel de probe — limitate ca valoare în cercetarea pedagogică — nu se pot folosi pentru a culege unele date privind, de exemplu, anumite rezultate generale ale procesului predării, pentru a verifica o situaţie iniţială sau ulterioară unei cercetări experimentale, pentru a vedea progresul elevilor. În momentul de faţă se şi foloseşc o serie de probe

[18] B. M. Teplov: Despre însuşirile tipologice ale sistemului nervos şi al manifestărilor lor psihologice — Voprosi psihologhi nr. 5/1957.
[19] D. I. Levitov: Alfred Binet: — Voprosi psihologhi nr. 6/1957.
[20] Revista „Pädagogik" nr. 11/1957, p. 821.

scurte, standardizate, ale căror rezultate încercăm să le exprimăm în mod statistic. În aceste cazuri, cercetătorul nu se poate opri, desigur, la rezultatele generale obținute, ci va trebui să analizeze moduri specifice de rezolvare a problemelor, o serie de aspecte individuale, care ies în evidență. S-ar putea reproșa că în acest caz, nefiind vorba de raportarea rezultatelor la un etalon fix, stabilit cu privire la vîrsta mintală și cronologică, nu mai poate fi vorba de un test. Așa cum arătam mai sus, nu se pune problema de a reduce vechea testologie, ci de a folosi procedeele tehnice interesante, sugestiile metodice care pot rezulta din studierea bogăției de material elaborat, procedee care în condițiile cercetării noastre vor căpăta un conținut nou, vor fi folosite *pentru o interpretare științifică a rezultatelor.*

Noi folosim și alte procedee pe care le-a utilizat și le utilizează pedagogia burgheză. Aceeași tehnică de cercetare, în funcție de direcția orientării cercetării, de sensul ei ideologic, de poziția de clasă a cercetătorului, poate fi folosită pentru a demonstra un adevăr sau un neadevăr. Esențial în această problemă este felul în care folosim metoda ca atare, conținutul pe care-l capătă, interpretarea pe care o dăm faptelor adunate prin intermediul ei.

★

Ne oprim aci cu expunerea noastră. Ea n-a avut pretenția, după cum am și anunțat, să epuizeze toată problema. Și nici nu era necesar. Am abordat în principal numai două metode — observația și experimentul — cele mai utilizate de noi și mai de utilizat dintre ele.

În ce privește metoda observației, cu corolarul ei, după părerea noastră, ancheta, aceasta ne preocupă pentru două motive: pentru că e de temelie în cercetările pedagogice în special și pentru că e nevoie totuși să subliniem necesitatea îmbunătățirii ei treptate, pentru a nu mai rămîne la procedee adesea simpliste, empirice. Unele încercări în acest sens au fost menționate. Ele nu sînt, se înțelege, suficiente.

Mai imperioasă era necesitatea discuției asupra metodei experimentale și procedeele aît de discutate încă ale testelor. Discuția trebuie să aibă loc, pentru că ea se poartă în străinătate, în apus, avînd adepți pentru teste chiar printre savanții cu poziții progresiste; ea se poartă și în lagărul socialist și se poartă în particular oarecum și la noi, unde testele sînt adesea utilizate, fără a fi recunoscute ca atare. E o situație care trebuie să fie clarificată. Noi am avansat unele teze, pentru dezbatere. Sperăm că dezbaterile ne vor ajuta să ne lămurim mai mult.

Ținem să facem aci o remarcă. Asemenea discuții — și cu privire la metoda experimentală în genere și la teste — sînt de obicei duse mai mult de către psihologi unde și sînt mai firești: pedagogii sau le ocolesc sau le socotesc mai puțin necesare pentru ei. Lucrul trebuie să aibă o explicație și explicația nu poate sta decît în faptul că psihologii sînt mai solicitați în această direcție.

Discuția interesează în cel mai înalt grad și pe pedagogi. În plus, ea pune și o altă problemă, tot așa de importantă: aceea a raportului dintre psihologie și pedagogie, mai concret, dintre psihologi și pedagogi. E o pro-

blemă care trebuie rezolvată şi ea, pentru că ea a dat de fapt, naştere reacţiunii legitime a pedagogilor din U.R.S.S. împotriva aspectului pedologic al cercetărilor psiho-pedagogice. Ea persistă apoi şi acum în multe ţări, ca un conflict latent, aşa cum de pildă am constatat recent în Franţa.

S-a crezut că disputa ar putea fi aplanată rezervîndu-se psihologiei studierea proceselor spontane de dezvoltare psihică, iar pedagogiei procesul de formare conştientă. Lucrurile nu sînt, se înţelege, atît de simple. Există apoi şi un domeniu intermediar, important, comun în orice caz celor două discipline: psihologia pedagogică. Nu poate fi prin urmare vorba decît de o luare nuanţată în considerare, cercetarea fiind de domeniul psihologilor sau al pedagogilor după aspectul asupra căruia cade accentul. De aceea ne-am convocat la această discuţie comună de natură metodologică, de aceea sperăm atît de mult de la efortul comun în vederea rezolvării dificultăţilor ce ne stau în cale.

Sperăm că această primă reuniune să însemne un început bun în acest sens.

DISCUŢII

pe marginea problemei metodelor de cercetare în pedagogie şi psihologie

— Trecîndu-se la dezvoltarea problemei aflată în discuţie, *tov. prof. univ. Al Roşca* (Cluj), s-a ocupat, în coreferatul său, îndeosebi cu metoda experimentală. În a doua jumătate a secolului trecut psihologii, încurajaţi de rezultatele obţinute de ştiinţele naturii cu ajutorul metodei experimentale, au introdus şi ei în cercetările lor această metodă. Timp de un secol această metodă a fost îmbunătăţită mereu şi a dat rezultate apreciabile.

Totuşi, singură tehnica unei metode, fără o concepţie ştiinţifică la bază, nu poate orienta just cercetările. Cu toate că introducerea metodei experimentale în psihologie a permis stabilirea unor importante legi ale senzaţiilor, percepţiilor, asociaţiilor etc., psihologia idealistă subiectivă consideră aceste procese ca fenomene ale vieţii sufleteşti interioare, care nu s-ar forma în cadrul interacţiunii dintre organism şi mediu. În coreferat au fost prezentate şi exemple din psihologia şi fiziologia burgheză contemporană, care ne arată cum o concepţie idealistă poate să frîneze sau chiar să denatureze ştiinţa, în ciuda unei tehnici foarte înaintate cum este aceea a electrofiziologiei de astăzi. Astfel, cunoscutul electrofiziolog englez Eccles, într-un studiu publicat în revista „Nature", susţinea posibilitatea existenţei unor fenomene în afara materiei şi a energiei, anumite fenomene „psihochinetice" în conformitate cu care „eforturile spirituale pot provoca mici deplasări ale obiectelor fizice". În schimb se cunoaşte aportul deosebit al lui I. P. Pavlov la dezvoltarea psihologiei ştiinţifice materialiste şi metoda obiectivă a reflexelor condiţionate, elaborată de el pe baza acestei concepţii.

În continuare, tov. prof. Roşca a arătat condiţiile în care, alături de metoda experimentală, au apărut testele. Întrucît în faza iniţială a dez-

voltării psihologiei experimentale diferențele individuale erau ignorate, testele au fost elaborate tocmai cu scopul de a se stabili cu ajutorul lor diferențele psihologice individuale.

Prin standardizarea și simplificarea continuă a testelor, cu scopul de a putea fi aplicate chiar și de persoane necalificate, testele s-au depărtat continuu de cerințele științifice, ajungînd să fie procedee empirice, oarbe, a căror semnificație fiziologică și psihologică era ignorată, iar precizarea și justificarea era căutată *a posteriori,* după aplicarea lor, prin prelucrare statistică. În sfera cercetărilor testologice se găsesc, așa cum arată B. M. Teplov, unele teste izolate care prezintă interes științific, dar testologia, în ansamblul ei, n-a deschis calea spre descoperirea particularităților individual-psihologice. Testologiei i-au rămas străine aspectele calitative ale activității psihice precum și înțelegerea și explicarea dezvoltării psihice. Din punct de vedere științific testele s-au dovedit nefructoase, iar cît privește aplicările, uneori, s-au dovedit chiar dăunătoare. Îndeosebi concepția despre inegalitatea de înzestrare a claselor, popoarelor și raselor s-a dovedit pe cît de falsă, pe atît de reacționară și primejdioasă.

Hotărîrea C.C. al P.C.U.S. din 1936, cu privire la denaturările pedologice, a avut fără îndoială o influență pozitivă asupra dezvoltării psihologiei ca știință și îndeosebi asupra acelei ramuri a psihologiei care este mai strîns legată de școală: psihologia pedagogică. S-a studiat temeinic dezvoltarea psihicului copilului în procesul de învățămînt, legile formării deprinderilor și a însușirii cunoștințelor, a formării personalității elevilor în procesul instructiv-educativ. S-a întărit tot mai mult ideea că în procesul activității, copilul nu numai că se manifestă, ci se și formează. Respingînd metoda testelor, psihologii sovietici și-au concentrat atenția asupra metodei observației și a experimentului, îndeosebi asupra experimentului psihologico-pedagogic, în care se îmbină studierea copilului cu influențarea lui pedagogică.

Cercetările psihologilor sovietici — a arătat tov. prof. Roșca — au dus și la o nouă înțelegere a noțiunii de vîrstă. S-au înlăturat acele standarde rigide, nemodificabile de vîrstă, care au fost transmise o dată cu testologia și care contrazic însăși ideea de dezvoltare.

Totuși, prin interpretarea dogmatică a unor teze din hotărîrea C. C. al P.C.U.S., unii pedagogi au ajuns să considere drept pedologică orice metodă de cercetare a particularităților individuale și de vîrstă care iese din limitele observării simple și a verificării obișnuite a cunoștințelor școlare. Din acest motiv a rămas în urmă studiul științific-experimental al particularităților individuale și de vîrstă a copiilor. Această problemă se pune astăzi în fața psihologilor sovietici, precum și a psihologilor din țara noastră.

Rezolvarea acestei sarcini nu presupune, însă, cîtuși de puțin întoarcerea la testologie. Dealtfel, chiar în sînul psihologiei burgheze s-au ridicat multe voci împotriva fetișizării testelor, a magiei moderne a corelațiilor statistice (după cum se exprimă R. Woodworth în ediția recentă a lucrării sale „Experimental Psychology") și s-au subliniat aberațiile la care au dus. Nu sînt motive să ne ridicăm împotriva exprimării cantitative

a rezultatelor, a prelucrării lor statistice sau a standardizării procedeelor, dar aceste măsuri nu pot să compenseze lipsa de fundamentare ştiinţifică a majorităţii testelor.

Noile metode de studiere a particularităţilor individuale şi de vîrstă trebuie să aibă un caracter experimental diagnostic, după cum a arătat, recent, A. N. Leontiev, şi să fie fundamentate ştiinţific.

În continuare, prof. Al. Roşca a arătat cum trebuie înţeles experimentul diagnostic şi deosebirea lui esenţială faţă de metoda testelor. Cu toate că din mulţimea testelor existente se vor putea alege unele care să corespundă unor sarcini ştiinţifice concrete, ele vor fi cuprinse, însă, într-o nouă concepţie şi într-un ansamblu metodologic principial diferit.

Ocupîndu-se de metoda observaţiei (observarea elevilor în şcoală), tov. prof. Al. Roşca a arătat că şi această metodă a fost influenţată în trecut de stilul şi spiritul testologiei: formulări cantitative expeditive şi neglijarea cunoaşterii concrete a elevilor, a analizei calitative a acţiunilor lor etc.

În încheiere, prof. Al. Roşca a arătat condiţiile în care poate fi valorificată statistica în cercetarea ştiinţifică.

— În coreferatul său *tov. prof. univ. St. Bîrsănescu* (Iaşi), după o introducere, în care a motivat necesitatea unei priviri istorice asupra evoluţiei metodelor în discuţie (căci o atare expunere dă cercetătorului putinţa să privească în atelierul de confecţionare a pedagogiei pe epoci şi de a înţelege astfel mai bine structura variatelor sisteme de pedagogie), a prezentat metodele de cercetare în pedagogia şi psihologia pedagogică din perioada preştiinţifică a acestor discipline.

Pornind de la adevărul de experienţă că practica a condus pe om la nevoia de a reflecta asupra acţiunilor lui, cît şi asupra lucrurilor înconjurătoare, vorbitorul a arătat că:

— cele dintîi generalizări în pedagogie şi psihologia pedagogică le datorăm *observaţiei* şi *experienţei* ocazionale;

— mai tîrziu, acestora li se adaugă cele obţinute cu *metoda dialectică în spirit idealist.*

Vorbitorul se ocupă apoi, pe scurt, de metoda *analogiei cu natura* (Komenski), de metoda *observaţiei psihologice* (J. Locke, J. J. Rousseau), de *observaţia fenomenelor instructiv-educative* (filantropiştii), a *analizei ştiinţifice* de noţiuni pedagogice (filozofii materialişti francezi), metoda *criticismului pedagogic* (sugerată de Kant), metoda *analizei filozofice* şi *matematice* (Herbart).

Expunînd toate acestea, tov. St. Bîrsănescu explică legătura dintre evoluţia social-economică şi dezvoltarea metodelor de pedagogie.

După această primă parte, vorbitorul s-a oprit asupra *metodelor de cercetare ale pedagogiei şi psihologiei pedagogice în perioada de dezvoltare a acestora ca ştiinţe.* Tov. prof. St. Bîrsănescu prezintă diversele metode:

— experimentul *psihologic* şi problema testelor (Binet, Meumann etc.); experimentul *pedagogic* (cu Lay, Délvolyé ş.a.) inclusiv *şcolile de experimentare;* experimentul natural (Lazurski Neciaev); observarea cu mijloace noi de lucru: fişa individuală, ancheta orală, ancheta scrisă sau chestionarul, jurnalele intime ale şcolarilor; metoda *istorică;* metoda *biologică* sau a anchetei biografice; metoda *statistică;* metoda *comparată* etc.

Vorbitorul insistă apoi asupra progreselor realizate pe plan de metode de cercetare științifică în pedagogie și psihologia pedagogică datorită noii orientări *materialist-dialectice*. După o serie de precizări făcute în această privință, prof. I. Bîrsănescu înfățișează metodele folosite în cercetarea științifică de pedagogii din U.R.S.S. și din țările de democrație populară: metoda experimentului *natural;* metoda experimentului *pedagogic;* metoda experimentului pedagogic *de durată;* metoda observării cu mijloace noi de adunare de material: *protocolul* (total sau parțial); *filmul; magnetofonul;* metoda *observației analizatoare* și *comparate;* metoda *observării de durată;* metoda observării pe baza lucrărilor școlarilor, a documentelor școlare etc.; metoda biografiilor de școlari; metoda *statistică;* metoda *monografică* etc.

Prezentîndu-le, descriindu-le și indicînd modalitățile lor de aplicare, prof. Bîrsănescu a ilustrat prin exemple folosirea lor de către cercetătorii științifici de azi.

În încheierea cuvîntului său, tov. prof. St. Bîrsănescu conchide: privind la șirul lung de cercetători și observînd zelul cu care ei au lucrat la progresul științelor noastre, să luăm loc cu curaj alături de ei, pe terenul de lucru al pedagogiei și psihologiei pedagogice — teren imens. Ar fi nerațional ca, sub motivul că metodele acestor două științe, nu-s încă perfecte, să așteptăm, bătînd pasul în loc, pînă ce vor fi stabilite metodele cele mai perfecte de cercetare științifică.

— *Tov. conf. univ. Paul Popescu-Neveanu* (București) își axează coreferatul său pe unele probleme privitoare la raporturile dintre pedagogie și psihologie.

Vorbitorul arată în cuvîntul său că, în măsura în care au pornit de la o concepție filozofică nejustă, în decursul dezvoltării lor atît pedagogia cît și psihologia nu au reușit să găsească soluții eficiente de colaborare. Multe din concluziile psihologiei idealiste sau materialist-mecaniciste nu au putut fi valorificate de pedagogie, din cauza infirmării lor de către practică.

Pedagogia burgheză la rîndul ei a solicitat psihologia și fiziologia în special pe linia „fundamentării" fatalismului pedagogic, a discriminării clasiale, a cultivării individualismului.

Pedologia și testologia dezvoltate în secolul XX, spune tov. Popescu, sînt expresia neputinței pedagogiei și psihologiei burgheze de a-și uni eforturile în rezolvarea problemelor reale ale cunoașterii și formării psihicului infantil.

În istoria legăturilor dintre pedagogie și psihologie există desigur și unele momente pozitive. J. J. Rousseau încearcă să pună educația în conformitate cu natura copilului. Pe aceeași linie merg materialiștii francezi.

Democrații revoluționari ruși aduc în discuție problemele educației în legătură cu necesitatea ridicării maselor populare. În sprijinul optimismului lor pedagogic ei vin cu argumente de ordin psihologic și fiziologic. Sistemul pedagogic al lui K. D. Ușinski este în același timp și un sistem psihologic. Ușinski ar putea să fie considerat ca precursorul cel mai de seamă din punctul de vedere al îmbinării complexe a studiului pedagogic cu cel psihologic.

Mai departe, tov. conf. Paul Popescu-Neveanu arată că psihologia a fost folosită în pedagogie atît pentru scopuri pozitive legate de lărgirea

perspectivelor educaţiei şi îmbunătăţirea ei metodică — cît şi pentru scoaterea negative privind diminuarea importanţei educaţiei şi denaturarea ei.

Pedagogia şi psihologia dezvoltate pe bazele marxismului în condiţiile socialismului sînt discipline ştiinţifice principial noi. Pentru pedagogia şi psihologia actuală este caracteristică orientarea deterministă, preocuparea de a descoperi legile obiective, proprii procesului instructiv-educativ şi conştiinţei umane în ansamblul ei. Practica construirii socialismului pune în faţa pedagogiei şi psihologiei numeroase şi variate sarcini privitoare la formarea conştiinţei comuniste a noilor generaţii. Realizarea în mod consecvent a principiilor deterministe şi rezolvarea cu succes a sarcinilor de ordin practic se face numai pe baza unei strînse şi continue conlucrări.

Desigur în stabilirea idealului pedagogic nu poate fi vorba de intervenţia psihologiei. Aici hotărîtoare sînt condiţiile social-istorice.

Pedagogia nu se poate însă limita numai la studiul influenţelor pedagogice şi a efectelor finale obţinute. Ea trebuie să cunoască şi conţinutul intern al procesului instructiv-educativ. În caz contrar pedagogia nu poate să depăşească anumite limite de ordin empiric şi nu poate să elaboreze metodici demonstrate sub raport ştiinţific.

În studiul personalităţii interne pedagogia se întîlneşte cu psihologia. Psihologia concepe conştiinţa ca un proces în continuă desfăşurare. Ea trebuie să studieze prin urmare procesul dezvoltării şi legile cărora aceasta se supune, să studieze „istoria proceselor psihice" (Secenov). Dar partea cea mai importantă şi caracteristică a dezvoltării conştiinţei are loc în condiţiile procesului de învăţămînt. În plus această perioadă este deosebit de accesibilă şi fructuoasă pentru investigaţia psihologică prin aceea că permite un fel de analiză naturală a elementelor şi a etapelor proceselor psihice. De realitatea şcolară este legată cea mai importantă sarcină practică a psihologiei. Ea trebuie ca înainte de toate să sprijine procesul educaţiei comuniste. De aceea deseori psihologia este considerată o disciplină pedagogică.

Experienţa pedagogiei şi psihologiei sovietice este grăitoare în acest sens. În ultimii 20 de ani în U.R.S.S. se produce o continuă apropiere şi în anumite domenii chiar o întrepătrundere între pedagogie şi psihologie.

În continuare vorbitorul arată situaţia celor două discipline la noi, care se dezvoltă în aceeaşi direcţie. Meritorii sînt numeroasele cercetări de psihologie pedagogică şi infantilă şi conţinutul psihologic al unor cercetări de ordin metodic. Acestea sînt efectele logicei dezvoltării ştiinţei în socialism. Este însă necesar şi un efort conştient pe linia conlucrării sistematice a specialiştilor din cele două discipline.

Tovarăşul P. Popescu-Neveanu îşi încheie cuvîntul său spunînd că psihologii trebuie să pornească în cercetările lor de la deficienţele instrucţiei şi educaţiei. Să studieze greşelile tipice, dificultăţile de sistematizare şi înţelegere, problemele corelaţiei dintre cunoştinţe şi deprinderi, ale disciplinei şi educaţiei moral-politice iar la baza cercetărilor trebuie să stea metoda observaţiei şi experimentul pedagogic organizat în comun de pedagogi şi psihologi. Este vorba prin urmare de cercetări complexe psihologico-pedagogice. Aceasta presupune din partea cercetătorilor o calificare

dublă deși punctele de vedere rămîn întrucîtva diferite. Desigur, atît psihologia cît și pedagogia au domenii proprii și probleme care nu implică o legătură de dependență cu cealaltă specialitate. Practica ridică însă și probleme care sînt comune. În momentul de față se pare că psihologia pedagogică este un domeniu comun pentru pedagogie și psihologie. Problemele actuale ale educației politehnice, ale folosirii optimale a timpului și energiei școlarilor, a orientării profesionale etc., necesită eforturi unite și acestea vor favoriza atît creșterea teoretică a noii pedagogii și psihologii, transformarea lor în științe explicative, cît și îndeplinirea sarcinilor de mare răspundere care le stau în față.

— În cuvîntul său *tov. Sen Alexandru* (cercetător la Institutul de psihologie) subliniază că pedagogia nu trebuie să aștepte de la experiment s-o transforme în știință. Știința nu presupune totdeauna experiment (ex. istoria). Este necesar însă să ne bazăm pe fapte în cercetările pe care le întreprindem. Pedagogiei i se cere să-și delimiteze precis domeniul de cercetare. Vorbitorul consideră didactica și mai ales metodica ca pe domeniul cel mai potrivit cercetării științifice în pedagogie. Referindu-se la metodele de cercetare, consideră că observația este cea mai indicată în pedagogie. Laboratorul nu are ce căuta în cercetările pedagogice. Știința pedagogică nu se va putea îmbogăți cu lucrări de laborator, ci cu cercetarea experienței vii a procesului instructiv-educativ, singurul „laborator" eficient pentru pedagog. Experimentatorul pedagogic trebuie să lucreze el însuși direct în procesul de învățămînt (ex. Pestalozzi, Makarenko). Să înceteze sistemul cercetătorilor voiajori, care doar trec prin școală și asistă la unele lecții. Să nu se ajungă la situația ca cercetătorii pedagogi să se transforme în cercetători psihologi.

Despre teste, vorbitorul spune că sînt lipsite de orice valoare și nu mai pot fi folosite în condițiile actuale. Nici un pedagog demn de acest nume n-ar refuza primirea în clasa sa a unui elev, numai pentru faptul că testele l-au declarat inapt pentru învățămîntul obișnuit. În orice caz, în școală, testele sînt cu totul insuficiente.

Este de părere că asemenea discuții între pedagogi și psihologi să capete o organizare mai permanentă, fiind de un real folos în clarificarea multor probleme comune.

— *Tov. St. Zisulescu* (cercetător la Institutul de psihologie) socoate că pentru a face educație, pedagogia are nevoie de datele psihologiei. Dă ca exemplu discrepanța care se constată în trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a. Consideră că acest decalaj se datorește și unor cauze obiective. Astfel, o dată cu trecerea în clasa a V-a numărul de profesori se mărește de la un învățător la 10 profesori. Începînd cu clasa a V-a nu mai există o unitate de predare, stereotipul dinamic se schimbă, de aceea învățătura și disciplina slăbesc. Profesorii nu mai folosesc metode de predare asemănătoare cu cele ale învățătorilor. Manualele pentru elevii din școala medie sînt mult prea abstracte; nu se respectă principiul accesibilității. Manualele școlare sînt de nivel universitar, iar predarea nu este totdeauna din cele mai bune. Datorită acestor cauze rezultatele la învățătură sînt uneori deosebit de slabe. (Dă ex. de manuale inaccesibile: gramatica clasei a

V-a și manualul de literatură romînă pentru clasa a VIII-a; citează și unele lucrări de limba romînă ale candidaților la admitere în clasa a VIII-a).

Consideră că rezultatele slabe în școală se datoresc și lipsurilor care există în pregătirea psihologică și pedagogică a profesorilor. De aceea, atenția cercetărilor trebuie îndreptată către metodica cunoașterii particularităților de vîrstă ale elevilor.

— *Tov. prof. Iosif Gabrea* (cercetător la Institutul de științe pedagogice), arătînd importanța acestui seminar, atît prin tema — metode de cercetare științifică — care constituie problema nr. 1 pentru orice cercetător nou, cît și prin participanții la acest seminar: membrii a două institute de cercetări — psihologie și pedagogie — și reprezentanții catedrelor de psihologie și pedagogie din centrele universitare București, Iași și Cluj, își manifestă speranța că urmările vor fi deosebit de fructuoase pentru munca de cercetare în pedagogie și psihologie.

Vorbitorul consideră referatul asupra metodelor de cercetare în pedagogie cuprinzător, cu un material bogat, prezentat pe probleme esențiale, cu informații proaspete. Socoate însă că n-au fost prezentate toate metodele de cercetare, iar despre cele prezentate nu s-a spus tot ce era de spus. S-a făcut deci o alegere între ele. În cazul acesta ar fi fost mai bine ca metodele prezentate să fi fost tocmai acelea pe care autorii le-au folosit în lucrările lor personale, arătînd totodată rezultatele obținute și trăgînd concluzii asupra valorii lor.

Metodele de cercetare — spune tov. I. Gabrea — se aleg în funcție de domeniul de cercetat, pentru că metoda este legată de conținutul fenomenelor, ea nefiind decît reflectarea lor dialectică în conștiința cercetătorului. Între metodele de cercetare și obiect trebuie să existe deci o adecvare, o corespondență. Ca atare, trebuia stăruit ceva mai mult asupra delimitării și definirii obiectului pedagogiei. A reduce știința pedagogiei numai la studierea procesului instructiv-educativ, cum se face în referat, înseamnă a îngusta domeniul ei, a-l privi nedialectic. În lumina materialismului dialectic, obiectul pedagogiei trebuie privit în toată întinderea sa, cuprinzînd toți factorii participanți la formarea omului — ereditatea, mediul și educația, nu numai educația — și anume în interacțiunea lor.

Ocupîndu-se de metoda observației în cercetarea științifică, tov. prof. Iosif Gabrea arată că ea nu poate fi socotită ca metodă aparte, ci ea este prezentă în toate metodele. Spre a înlătura orice posibilitate de confuzie, propune ca în loc de metoda observației să i se zică metoda cercetării fenomenului natural. Precizează, de asemenea, că experiența nu este tot una cu experimentul.

După ce dă exemple de felurite experimente, constată că rezultatele oricărei metode depind, în mare parte, și de capacitatea și priceperea experimentatorului. Propune folosirea unor mijloace tehnice noi în experimentul pedagogic.

Referindu-se la metoda testelor, tov. prof. Iosif Gabrea arată că această metodă nu poate fi actualizată. Sînt unele forme de experiment vechi care pot fi folosite în anumite condiții și cu un anumit scop. Și me-

toda statistică, fără denaturări din partea celui care o întrebuințează, poate fi folosită în cercetările pedagogice, mai ales în formele de organizare școlară, orientare profesională și de politică școlară.

Consideră că raportul între pedagogie și psihologie este și trebuie să fie cel de colaborare. Pedagogia are nevoie de colaborarea altor științe și prima dintre acestea este psihologia.

— În cuvîntul său *tov. Anton Vasilescu* (redactor la Revista de pedagogie) referindu-se la problemele aflate în discuție întreabă: pot fi folosite sau nu testele în cercetarea științifică? Denaturările grosolane la care s-a ajuns în trecut, caracterul reacționar al cercetărilor întreprinse pe bază de teste fac, fără îndoială, ca această metodă să fie respinsă în acest sens. Faptul că această metodă a fost practicată și pusă în slujba intereselor de clasă ale burgheziei, nu ne îndreptățește să nu luăm ceea ce este valoros, dacă bineînțeles poate fi găsit ceva bun în această metodă. Crede că în sensul arătat de tov. prof. Al. Roșca, testele pot fi folosite, uneori, în cercetările pedagogice și psihologice. Analizînd raportul dintre psihologie și pedagogie, tov. Vasilescu se pronunță pentru o cît mai strînsă colaborare între aceste două științe, în procesul de învățămînt. Dă ca exemplu, al cîmpului comun de cercetare ale celor două științe cunoașterea caracteristicilor trecerii elevului de la clasa a IV-a la clasa a V-a, problema supraîncărcării și insistă asupra datoriei psihologilor de a cerceta cum se poate evita fenomenul supraîncărcării.

— *Tov. Gh. Vădeanu* (cercetător la Institutul de științe pedagogice-Iași) afirmă că succesul cercetării fenomenului educativ depinde nu numai de *metode*, ci și de *calitățile* celui ce le mînuiește. Cercetătorul care nu a făcut niciodată educație (pentru a-i simți „pulsul", dificultățile, complexitatea), se orientează greu, exagerează importanța unor chestiuni secundare, riscă atunci cînd generalizează, fiind tentat să scrie ceea ce s-ar putea numi „pedagogie fără educație". Și aceasta pentru că în mînuirea metodelor de cercetare nu e prezentă — ca permanent însoțitor — o calitate pe care doar practica, experiența o poate aduce: bunul simț (simțul realității, al măsurii). Atunci cînd se discută chestiunea metodelor cercetării pedagogice se impune să gîndim și la omul care le mînuiește, la un minimum de condiții pe care acesta trebuie să le îndeplinească; altfel, dăm zadarnic toată vina pe metode, uitînd cît de importantă este buna lor mînuire.

Intervenind în discuție *tov. prof. univ. Al. Roșca* se oprește asupra problemei experimentului, arătînd legătura dintre experiență și experimentul pedagogic. Constată că psihologia a rămas în urmă cu studiul particularităților de vîrstă, iar pedagogia vrea să-și perfecționeze metodele. Experimentul trebuie folosit pentru a valorifica experiența pedagogiei înaintate. Consideră că psihologii, prin studiile și cercetările lor, sînt foarte departe de școală.

— *Tov. prof. univ. Gh. Zapan* (București) trece în revistă cîteva din metodele mai importante folosite de psihologie. Vorbitorul insistă asupra valorii metodei experimentale și a metodei statistice-matematice. În ceea ce privește metoda testelor, tov. Gh. Zapan arată că aceasta nu este recomandabilă în școală, unde particularitățile psihologice ale elevilor

pot fi determinate mult mai bine şi cu mai mult folos în procesul de învăţămînt, prin metoda „aprecierii obiective a personalităţii".

Consideră, totuşi, că testele, întocmite ştiinţific, sînt absolut necesare în cercetări şi examinări în laboratoarele de psihologia muncii (ca la Căile Ferate etc.), în vederea rezolvării problemelor de expertiză psihologică a capacităţii de muncă, selecţie profesională etc.

— *Tov. lector univ. Mircea Ştefan* (Bucureşti) ridică unele probleme în legătură cu folosirea experimentului pedagogic. Apreciind unele experimente ale psihologilor din ţara noastră, vorbitorul arată dificultăţile care există în experimentele pedagogice în examinarea variabilelor indezirabile. În continuare, tov. Mircea Ştefan expune o serie de experimente personale în cercetarea fenomenului fixării cunoştinţelor. În încheiere, subliniază necesitatea elaborării unei metodici a experimentului pedagogic şi indică unele articole sovietice în care sînt descrise astfel de experimente.

— Luînd cuvîntul, *tov. conf. univ. Silvestru Găina* (Iaşi) propune întocmirea unui instrumentar metodologic, o metodică a metodelor de cercetare pentru a face cu putinţă lărgirea experienţei, executarea experimentului şi de alţi profesori mai puţin iniţiaţi. Fiecare metodă în sine este complexă, foloseşte procedee diferite. Experimentul să nu se dezvolte în extensiune, ci în aprofunzime. Accentul să cadă pe elaborarea temeinică a cîtorva metode principale. Crede că munca Institutului de ştiinţe pedagogice nu trebuie să fie axată atît pe căutarea de originalitate, ci în cercetarea temeinică a problemei şi folosirea completă a metodei de cercetare pe care o foloseşte.

— *Tov. lector univ. Tamara Dobrin* (Bucureşti), după ce face consideraţii asupra raportului dintre psihologie şi pedagogie, se opreşte la două aspecte care dovedesc că nu există totuşi colaborare:

a) Cursurile universitare din Bucureşti oglindesc anumite fenomene negative. La capitolul teoria educaţiei, în cursul de pedagogie sînt amintite noţiunile de psihologie fugitiv şi nu în directă legătură cu problema respectivă. La facultatea de filozofie, secţia de psihologie, capitolele privitoare la fenomenul educativ sînt reduse la minimum.

b) O altă problemă este aceea a folosirii şi prezentării noţiunilor pavloviste. Crede că în unele lucrări de pedagogie s-a ajuns chiar la o vulgarizare a lor.

Nu s-a vorbit nimic despre formarea generaţiilor tinere de cercetători, care nu au nici o practică în învăţămînt. Vorbitoarea subliniază necesitatea ca cercetătorii să aibă practică şcolară. De asemenea, ea ridică problema perfectării metodei observaţiei şi cea privitoare la folosirea noii aparaturi în cercetările care se fac. Este de părere că în nici un caz nu poate fi pusă problema actualizării testelor. Este vorba numai de a stabili dacă unele dintre procedeele vechi de cercetare nu pot fi folosite, într-un anumit fel — pe baza unei noi concepţii şi interpretări — şi în cercetările întreprinse azi de psihologie şi pedagogie. Ca atare, se impune o valorificare şi selecţionare a procedeelor folosite în cercetările mai vechi.

Propune ca în discuţiile ulterioare, cu privire la metodele aceleiaşi probleme, să se adopte o metodă nouă şi anume să se analizeze concret modul cum a fost folosită practic, în cercetări deja efectuate, una sau alta din metodele de cercetare.

Scurte concluzii.

Să socotim această discuţie ca un început — spune *tov. prof. univ. Stanciu Stoian,* încheind discuţiile — pentru o întreagă activitate, în acest sens. Este bine să ne oprim însă asupra unor aspecte ale dezbaterilor de acum, pentru că ele au ridicat unele probleme, pe care trebuie să le avem în vedere în munca noastră viitoare.

Hotărîrea din 4 iulie 1936 a C.C. al P.C.U.S. a fost, pentru psihologie şi pedagogie, un document de mare cotitură. Efectele ei asupra şcolii şi pedagogiei sovietice au fost pline de mari rezultate, sustrăgîndu-le, în special, unei influenţe dăunătoare din punct de vedere ideologic. Documentul condamnă punctul de vedere fixist al pedologiei şi repune pedagogia, încrezătoare în posibilitatea de transformare a omului, în drepturile ei firesti. Acest lucru trebuie reţinut.

Hotărîrea din 4 iulie 1936 nu cere însă cercetătorilor să rupă contactul cu ştiinţa apuseană, aşa cum lucrurile s-au interpretat şi se interpretează uneori, şi nici nu condamnă în mod expres toate procedeele de care se serveşte aceasta. Ceea ce se condamnă este transplantarea în mod necritic a acestei „ştiinţe" şi a procedeelor utilizate de ea.

Pedologia (metodele ei) a fost criticată, în ceea ce avea esenţial, de cei ce se aflau pe poziţii ştiinţifice juste şi înainte de hotărîrea pomenită. Între cei ce au făcut acest lucru a fost Makarenko, care a criticat nu numai pedologia, dar şi aşa numita pedagogie experimentală. Ambele, spune el, însă, au putut aduce, la un moment dat şi unele foloase. Cu decenii în urmă, ele au ajutat luptei împotriva educaţiei formaliste şi cazone. Ceea ce e necesar să observăm este nu amănuntul, ci metoda generală de lucru sau — cum se exprimă Makarenko — „logica" cu care operăm. Aceasta nu trebuie să fie ceva impus arbitrar, ci să reflecte logica realităţii obiective studiate.

Care este însă această logică — respectiv această metodă? Adepţii pedologiei au confirmat-o cu logica dezvoltării spontane, biologice. Aci stă marea lor eroare şi de aci decurg şi toate relele pe care, după cum spune Makarenco, pedologia le-a adus pedagogiei noi. Logica sau metoda pedagogică nu e logica spontaneităţii, ci a unui fenomen specific, în care scopul este inclus ca element esenţial, tot aşa de obiectiv, ca şi orice fenomen. Şi cel mai important.

Dacă ţinem seama de acest lucru, problemele ni se clarifică mai uşor. Procedeele, tehnica de lucru nu mai poate fi privită în sine, ci în funcţie de specificul fenomenului pe care îl studiem; de pildă, unele procedee şi amănunte de tehnică, unele probe scurte. Ele, toate, trebuie atunci să fie prinse într-un „sistem" de procedee, urmărind un scop. Aceasta e de fapt metoda. De două lucruri trebuie să ne ferim: de o atitudine revizionistă faţă de documentul din 4 iulie 1936 — pentru că nu e nici cazul — şi de

atitudinea comodă de a arunca tot ce a ţinut şi ţine de munca pedologilor şi a celor ce au utilizat şi utilizează testele fără a le cerceta atent. Să luăm, în această privinţă, exemplu şi de la cercetătorii sovietici, care, după cum am văzut, aşa gîndesc. Vom da aci şi un cuvînt al prof. Kostiuk, de la Institutul de psihologie din Kiev, care a binevoit a ne scri în mod special, în legătură cu această problemă.

Şi acum şi unele propuneri. O primă propunere o facem în legătură cu o mai strînsă legătură dintre pedagogi şi psihologi în ţara noastră. Ţinem să precizăm: între pedagogi şi psihologi. Altfel, între pedagogie şi psihologie există. Cele mai multe dintre cercetările psihologilor sînt de psihologie pedagogică şi nu odată pedagogii se avîntă şi ei în cercetarea unor probleme de psihologie. Un contact între oameni va putea înlătura unele deficienţe, existente de ambele părţi.

În cercetările noastre să facem o cotitură, în sensul că va trebui să dăm mai mare atenţie metodelor de cercetare. Un mijloc, prin care putem să promovăm acest interes, este discuţia periodică pentru analiza muncii noastre, concret, sub acest aspect. Un alt mijloc mai important, poate, este să însoţim întotdeauna planurile noastre tematice şi de muncă de o parte metodică. Cînd analizăm apoi realizarea planului să analizăm şi latura metodică.

Terminînd, în sfîrşit, cu ceea ce am început, să socotim dezbaterile de acum ca un început. Iar continuarea să nu ne privească numai pe noi, cei adunaţi cu acest prilej, ci pe toţi cei interesaţi în dezvoltarea muncii noastre ştiinţifice: Institutul de ştiinţe pedagogice, Institutul de psihologie, filialele noastre, ca şi catedrele de pedagogie şi psihologie din toată ţara.

Scrisoarea Prof. G. S. Kostiuk
Director al Institutului de psihologie din Kiev.

Mult stimate profesor Stanciu Stoian,

La problema pe care aţi prezentat-o în scrisoarea dv. din 7.II. a. c., pot să răspund următorul lucru.

Critica justă a testelor, ca metodă de studiere şi apreciere a personalităţii în scopuri diagnostice şi prognostice nu exclude, după părerea mea, posibilităţile folosirii unor teste alături de celelalte metode în munca de cercetare în psihologie. Astfel, de pildă, cunoscutul test al lui Bourdon poate fi folosit ca un procedeu de cercetare a atenţiei. Unele teste ale intelectului pot fi folosite la studierea gîndirii. Ilustraţiile (petele de cerneală) din testele lui Rorschach pot servi ca mijloc pentru studierea particularităţilor de vîrstă şi individuale ale imaginaţiei la copii, la cei vîrstnici etc.

Problema privitoare la posibilitatea folosirii în cercetarea psihologică a unor teste, a caracterului lor obiectiv, trebuie rezolvată concret în funcţie de obiectul şi sarcinile cercetării.

Folosirea unui test ca metodă de cercetare trebuie să pornească, în primul rînd, dintr-o anumită teorie a problemei cercetate. O lipsă a majorităţii testelor constă în faptul că ele nu se bazează pe o teorie psiho-

logică. Astfel, cu privire la testele intelectului, în literatură s-a remarcat că ele nu sînt legate de psihologia ştiinţifică a gîndirii. La discutarea testelor lui Rorschach, cu ocazia unui simpozion ţinut la al XV-lea congres psihologic internaţional din Bruxelles, s-a arătat că testele sînt lipsite de o argumentare ştiinţifică. Lipsa acestei argumentări a fost o cauză serioasă a faptului că folosirea testelor nu numai ca anchete, ci şi în cercetare (nu numai ca Prüfungsmethoden, dar şi ca Forschungsmethoden, conform împărţirii făcută de W. Stern), a dat puţin pentru ştiinţă.

Importanţa hotărîtoare în rezolvarea problemei despre posibilitatea folosirii unui test, ca una din teoriile cercetării ştiinţifice, constă în caracterul lui adecvat obiectului şi sarcinii cercetării, încrederea în faptul că metodica respectivă va da posibilitate să se dezvăluie particularităţile procesului însuşi de rezolvare a sarcinilor propuse persoanelor supuse experienţei, a legăturilor care se găsesc la baza acestui proces şi să nu ne limităm numai la constatarea rezultatelor lui finale.

Explicînd problema ridicată de dv., trebuie să avem în vedere că denumirea de „test" se foloseşte uneori în sens nespecific, că acest cuvînt se foloseşte la indicarea temelor experimentale lipsite de însuşirile caracteristice metodicei tradiţionale a testelor.

Directorul Institutului,
Prof. *G. S. Kostiuk*

DEZVOLTAREA SENTIMENTULUI PATRIOTIC LA ELEVI PRIN ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE ÎN CADRUL GEOGRAFIEI

Prof. *ELENA ANTOCI*
Școala medie nr. 22 „Gh. Lazăr"
București

Educarea tinerei generații în spiritul moralei comuniste este sarcina de bază a școlii noastre. Aceasta se realizează în procesul de învățămînt prin conținutul tuturor obiectelor, ca și prin activitățile ce se organizează în școală și în afara ei.

Prin specificul său, geografia contribuie la educarea elevilor în spiritul moralei comuniste. Un rol de seamă revine geografiei și în educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. În afara lecției — principala formă de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist — profesorul de geografie are la îndemînă diferite forme ale activității extrașcolare legate de disciplina sa: cercurile de elevi, vizitele în întreprinderi industriale și agricole, vizite la expoziții, muzee, vizionarea de filme cu caracter geografic și mai ales organizarea de excursii.

Folosindu-se cu pricepere de activitățile inițiate și desfășurate în cadrul acestor forme, profesorul de geografie are posibilitatea să ajute la dezvoltarea și întărirea patriotismului socialist la elevi, a dragostei nețărmurite pentru patria noastră socialistă — Republica Populară Romînă.

Sub îndrumarea profesorului, în cadrul cercurilor de geografie, se pot desfășura activități variate și cu rezultate deosebit de bune, dacă acestea sînt conduse cu grijă, pricepere și tact.

Planul de activitate al cercului de geografie care se alcătuiește din inițiativa elevilor, dar bine înțeles sub îndrumarea profesorului, va cuprinde și teme în legătură cu educarea sentimentului dragostei de patrie și al internaționalismului proletar. Astfel se pot dezbate teme care să cultive la elevi dragostea pentru frumusețile naturii, admirației față de bogățiile patriei noastre.

De pildă, în fața cercului de geografie de la Școala medie nr. 22 „Gh. Lazăr", lărgit cu invitați din alte clase, s-au prezentat referate asupra naturii diferitelor regiuni din țara noastră: Valea Prahovei, litoralul Mării Negre etc. — urmate de filme documentare. Profesorul a subliniat faptul că și în trecut aceste locuri atît de pitorești atrăgeau mii de oameni. Numai că cei ce vizitau odinioară aceste locuri veneau aci să-și „omoare" plictiseala, pe cînd astăzi vin aci oameni ai muncii să-și refacă forțele, bucurîndu-se aci de o odihnă binemeritată. În felul acesta elevii au reușit să

înţeleagă mai bine marile transformări ce au avut loc pe aceste meleaguri, rolul conducător al partidului în înflorirea patriei şi ridicarea nivelului de trai material şi cultural al maselor populare.

La o altă şedinţă de cerc s-a tratat tema: „Bucureşti, Capitala patriei noastre". După prezentarea unui scurt istoric al formării oraşului Bucureşti, discuţiile au înfăţişat Capitala ţării noastre aşa cum este astăzi, ca urmare a unor serioase transformări ce au avut loc în anii regimului nostru democrat popular. De unde în trecut cîrmuirea burghezo-moşierească nu se îngrijea decît să facă cît mai aspectuos centrul Capitalei, lăsînd în paragină totală cartierele mărginaşe, puterea populară poartă aceeaşi grijă gospodărească tuturor cartierelor Capitalei. Pe lîngă numeroasele blocuri din centrul oraşului, în cartierele mărginaşe (Floreasca, Bucureştii Noi etc.), s-au construit adevărate mici oraşele. Blocurile care se construiesc, bibliotecile, şcolile şi alte locaşuri de cultură, deservesc nevoile materiale şi culturale mereu crescînde ale oamenilor muncii.

Tot în cadrul acestei şedinţe s-a citit din revista „Orizonturi" nr. 80 din 1958, articolul semnat de A. V. Sandomir, cu privire la „Notele de călătorie ale lui Ferdinand Lassalle în Bucureştii anului 1857". A urmat apoi proiecţia diafilmului „Bucureştii de altă dată". Participanţilor la această şedinţă a cercului li s-a pus la îndemînă şi albumul cu fotografii intitulat „Bucureşti".

Este lesne de înţeles motivul pentru care s-a ales această temă. Oraşul Bucureşti este în cea mai mare parte cunoscut de elevi şi în felul acesta prin lucrările prezentate de ei, pe baza materialului cercetat şi a discuţiilor purtate, au reuşit să înţeleagă ce înseamnă viaţa nouă socialistă, ce înseamnă munca susţinută pentru ridicarea întregului popor.

Tot în cadrul cercului de geografie, profesorul C. Cristescu de la şcoala noastră a organizat, pe o anumită perioadă de timp, harta de serviciu unde erau trecute zilnic o serie de noutăţi legate de construirea vieţii noi din ţară. Această acţiune a avut scopul ca elevii să cunoască mai temeinic realizările obţinute în diferite sectoare de activitate.

Harta de serviciu fiind aşezată în faţa cabinetului de geografie al şcolii, la începutul fiecărei ore elevii puteau să ia cunoştinţă de diferitele realizări de pe întinsul patriei noastre.

Forma aceasta nouă de activitate din cadrul geografiei i-a determinat pe elevi să urmărească anumite publicaţii, zilnice şi periodice, să se deprindă să aleagă ce este nou şi interesant dintr-un material şi să prezinte cît mai ştiinţific şi atractiv o comunicare.

În prezent, la şcoala noastră se pregăteşte, sub îndrumarea unei profesoare de geografie şi în colaborare cu profesorii de muzică şi educaţie fizică, o serbare cu tema: „Cîntăm frumuseţile patriei noastre".

Serbarea este pregătită de două clase şi va prezenta cîntece şi dansuri romîneşti, lecturi şi poezii ce descriu frumuseţile naturii şi portului din patria noastră — cîntate de Alecu Russo, Nicolae Bălcescu, G. Ibrăileanu, Al. Vlahuţă, Al. Odobescu, Vasile Alecsandri, Mihail Sadoveanu, Geo Bogza. S-a ales această temă în urma îndrumărilor date de conducerea şcolii şi organizaţiei de partid din şcoală.

Atît în cadrul activităţii şcolare cît şi extraşcolare am constatat la elevi dorinţa vie de a prezenta cît mai frumos şi bogat această temă, interesul deosebit de a găsi un mod de prezentare cît mai ales, străduinţa de a alege costume naţionale autentice, ceea ce denotă dragoste şi entuziasm pentru o cît mai bună reuşită a serbării. Tematica atrăgătoare a serbării i-a însufleţit pe elevi în organizarea ei cît mai exemplară.

Cercul de geografie, după cum am mai amintit, organizează şi vizite la întreprinderi industriale şi agricole. La aceste vizite pot participa şi alţi elevi. Vizitarea unei astfel de unităţi cere din partea profesorului o pregătire prealabilă din punct de vedere organizatoric şi o atenţie deosebită asupra modului în care se va desfăşura. Rezultatele sînt însă deosebit de folositoare. Astfel de vizite, pe lîngă faptul că dă elevilor putinţa să ia cunoştinţă de realizările obţinute în anumite unităţi ale economiei ţării, le dezvoltă şi întăreşte încrederea şi respectul în oamenii muncii care lucrează direct în producţie. Pentru ca vizita să-şi atingă scopul, socotim indicat să se facă mai întîi un scurt istoric al uzinei, din care să rezulte că bunurile acestea au aparţinut altădată burgheziei, iar azi sînt ale întregului popor. Abia după această scurtă prezentare să se treacă la vizitarea întreprinderii, urmînd ca discuţiile ce vor consolida cunoştinţele să se poarte la şcoală. Aşa am procedat cînd s-a organizat vizitarea întreprinderilor „Boleslaw Beirut" din Bucureşti şi uzinele „Ernst Thälmann" din Oraşul Stalin. La sfîrşitul fiecărei vizite copiii au oferit flori muncitorilor, semn al admiraţiei ce le-o poartă pentru munca lor dedicată făuririi unei vieţi tot mai bune întregului popor muncitor.

Din iniţiativa cercului de geografie, condus de tov. prof. M. Guliman, s-a organizat vizitarea „Podului Prieteniei" de peste Dunăre. Vizitarea acestei frumoase şi importante lucrări a demonstrat elevilor posibilităţile cooperării între ţările socialiste, le-a pus în faţă un exemplu viu al relaţiilor frăţeşti — între ţările prietene R. P. Română şi R. P. Bulgaria. Astfel, relaţiile de tip nou dintre statele socialiste, ca expresie a internaţionalismului proletar, au fost ilustrate printr-o realizare concretă, de care elevii şi-au dat seama şi au admirat-o la faţa locului.

Rezultatele unei asemenea vizite în educarea sentimentului patriotismului socialist şi al internaţionalismului la elevi s-au oglindit şi în compoziţiile lor efectuate în urma vizitei. Iată, de pildă, cum se exprimă eleva A. B. din clasa a X-a „A":

„Această minunată şi grandioasă construcţie, la a cărei execuţie au participat tinerii bulgari, romîni, cehi, unguri, este un simbol al unităţii şi prieteniei tineretului din ţările de democraţie populară".

La rîndul ei, eleva D. C., din aceeaşi clasă, scrie:

„Iată şi Giurgiul: un mic orăşel de provincie pe malul Dunării. Am pornit îndată cu autobusele spre „Podul Prieteniei". Această minunată construcţie ne impresionează. Podul cu două etaje este străjuit de grăniceri romîni şi bulgari. La mijlocul podului e graniţa. Numai 8 metri despart posturile de grăniceri. Ei trăiesc într-o desăvîrşită înţelegere; vorbesc şi veghează împreună".

Cultivarea dragostei pentru patria noastră socialistă se realizează şi prin vizitarea diferitelor expoziţii industriale şi agricole. Asemenea expoziţii

completează elevilor imaginea asupra celor mai însemnate înfăptuiri din patria noastră, sînt mijloace importante prin care elevii îşi întregesc cunoştinţele, iar pe de altă parte, îşi sporesc încrederea în puterea economică a patriei noastre.

Am constatat că elevii din oraş cunosc mai puţin şi se descurcă greu în înţelegerea problemelor din domeniul agricol. Expoziţia agricolă de lungă durată care a fost organizată în anii trecuţi, în parcul „Libertăţii", a oferit profesorilor de geografie ocazia să cunoască maşini şi unelte agricole, precum şi o serie de produse agricole. Cu această ocazie, şi elevii au avut posibilitatea să constate progresul pe care l-a făcut ţara noastră în acest domeniu.

Dacă o astfel de expoziţie nu poate avea caracter permanent, profesorul de geografie o poate înlocui prin organizarea de vizite la G.A.S.-uri sau S.M.T.-uri. Dar vizitarea unui G.A.S. sau S.M.T., ca şi în cazul unei vizite la întreprindere, îţi dă imaginea unui caz în parte, îţi oferă situaţia aşa cum este în momentul vizitei, pe cînd expoziţia determină pe elevi să facă generalizări, să aibă o imagine de ansamblu asupra unui sector din economia ţării.

Cultivarea sentimentului de dragoste pentru frumuseţile patriei la elevi poate fi făcută şi prin vizitarea expoziţiilor retrospective; de exemplu, expoziţiile: N. Grigorescu şi Th. Aman. În şcoala noastră, asemenea vizite au fost urmate şi de vizionarea filmelor documentare: N. Grigorescu şi Theodor Aman.

Vizitarea expoziţiilor retrospective s-a făcut şi cu scopul de a dezvolta la elevi gustul şi simţul estetic. Prezentarea artistică a acestor variate aspecte ale naturii din ţară, a trezit la elevi interes pentru cunoaşterea marilor noştri pictori, N. Grigorescu şi Th. Aman, care prin minunatele lor opere de artă redau peisajii încîntătoare ale naturii patriei. Admirînd frumuseţea naturii patriei noastre prezentate de diversele tablouri, elevii şi-au manifestat mîndria legitimă că din rîndul poporului nostru s-au ridicat asemenea talente.

Pentru înţelegerea etnografică a satului romînesc, a modului de organizare al gospodăriilor ţărăneşti individuale, s-a vizitat „Muzeul Satului". Şi aci elevii au avut de învăţat multe, au luat cunoştinţă de frumuseţea şi bogăţia artei noastre populare decorative, ceea ce a contribuit de asemenea, într-o mare măsură, la formarea sentimentului de admiraţie pentru iscusinţa poporului nostru.

Fără îndoială, prilejul cel mai folosit de profesorii de geografie pentru aprofundarea anumitor cunoştinţe geografice şi în vederea dezvoltării şi întăririi sentimentului patriotic la elevi sînt excursiile. Ele oferă elevilor posibilitatea cunoaşterii transformărilor sociale şi economice ce au avut loc în regiunile vizitate, sînt ocazii minunate pentru cunoaşterea frumuseţilor patriei.

După întinderea lor în timp, excursiile pot fi de o zi, de 2—3 zile şi de lungă durată.

Organizarea excursiilor pentru o singură zi, în jurul Capitalei, nu este greu de întreprins, mai ales că rezultatele obţinute de noi pînă acum sînt din cele mai bune.

O astfel de excursie a organizat la Băneasa prof. El. Popescu. Cu această ocazie profesorul a atras atenţia elevilor asupra măreţiei construcţiei „Casa Scînteii", grandioasă realizare a regimului nostru democrat popular. Toţi cei care vin în ţara noastră ţin neapărat să vadă şi „Casa Scînteii". De altfel, mulţi dintre străinii care ne-au fost oaspeţi şi-au exprimat admiraţia, în diferite ocazii — în scris sau oral — faţă de marile construcţii care s-au înălţat şi se ridică neîncetat în ţara noastră de cînd la cîrmă se află reprezentanţii poporului muncitor. Pe feţele elevilor se putea citi mîndria că patria noastră a ajuns, în anii democraţiei populare, să fie stimată şi preţuită pe arena internaţională şi prin măreţele sale realizări, rod al înţeleptei conduceri a Partidului Muncitoresc Romîn.

Profesorii de geografie au apoi la îndemînă posibilitatea organizării excursiilor de cîteva zile. Astfel, elevii şcolii noastre au vizitat, într-o asemenea excursie, timp de trei zile, regiunea Stalin.

Excursia a urmărit să îmbine cunoaşterea frumuseţilor patriei cu aspecte din procesul de producţie, precum şi cu transformările petrecute în ultimii ani în cuprinsul acestei regiuni.

În drum către Oraşul Stalin, conducătorul excursiei a dat pe parcurs toate explicaţiile, insistînd îndeosebi asupra centrelor industriale. Astfel, la Ploeşti, li s-a atras atenţia elevilor asupra acestui centru al industriei petrolifere, cu numeroasele sale rafinării şi importante uzine metalurgice, a căror faimă s-a dus departe peste hotarele patriei. La Cîmpina elevii au primit explicaţii şi în legătură cu cel de-al doilea centru al industriei noastre petrolifere. La Breaza li s-a amintit elevilor că localnicii fac parte dintre cei mai sîrguincioşi păstrători ai minunatului nostru folclor, că ţesăturile şi costumele naţionale lucrate aci prin măiestria lor sînt cunoscute şi apreciate în întreaga ţară şi chiar dincolo de hotarele ţării. La Comarnic elevii au văzut în treacăt fabrica de ciment, iar apoi au admirat masivul munţilor Bucegi şi localităţile climaterice: Sinaia, Poiana Ţapului, Buşteni, Predeal. Înainte de intrarea în Oraşul Stalin, profesoara şi elevii au privit frumoasa perspectivă a şoselei străjuită de plopi înalţi, ca într-un clasic tablou, şirul de construcţii, locuinţe ale muncitorilor uzinei „Steagul Roşu", blocuri noi ridicate în anii regimului democrat popular.

La Oraşul Stalin elevii au vizitat monumentele istorice — ce amintesc trecutul glorios al acestui vechi oraş, au urcat apoi la „Poiana Stalin" de unde au admirat depresiunea Bîrsei, culmile semeţe ale Bucegilor. Urcînd cu telefericul au putut privi minunatele privelişti de pe văile Prahovei şi Timişului.

La reîntoarcere am vizitat şi uzina de tractoare „Ernst Thälmann". Cu acest prilej li s-a vorbit elevilor despre profilul şi istoricul uzinei; în trecut, fabrică de avioane, necesară înarmării şi asigurării unor profituri mari pentru capitalişti; azi uzină de tractoare, necesară transformării socialiste a agriculturii, în scopul ridicării nivelului de trai al întregului popor.

Şcoala noastră a organizat excursii prin ţară şi cu o durată mai mare. Acestea au contribuit la observarea de către elevi a diferitelor ramuri industriale şi agricole ce s-au dezvoltat în anii regimului democrat popular în regiunile vizitate. Ca exemplu poate fi dată excursia organi-

zată pe traseul: București — Orașul Stalin — Gheorghieni — Lacul Roșu — Cheile Bicazului — Hidrocentrala de la Bicaz — Piatra-Neamț — Bacău — Focșani — București.

Ce înseamnă o astfel de excursie pentru elevi se poate desprinde și din impresiile lor. De pildă, eleva R. T. din clasa a IX-a „C" într-o compoziție, scrie:

„...Drumul de la Gheorghieni la Lacul Roșu trece printr-o minunată regiune de munte, ale cărei frumuseți ne-au impresionat adînc. Cîmpiile smălțate cu flori, poienile cu iarbă mătăsoasă, munți înalți ce se zăreau din depărtare, drumul ce părea o cărăruie de basm, ducînd către cetatea fermecată, toate acestea ne-au făcut să ne aducem aminte de înflăcăratele cuvinte de laudă ale lui Alecu Russo către patria noastră..."

Și mai departe:

„După 7 km am ajuns în regiuni mai populate; am trecut pe lîngă case moderne și magazine bine aprovizionate și atunci ne-am dat seama că lupta nu se duce numai între forțele oarbe ale naturii ci și între alți doi giganți: omul și natura. Omul, scris cu literă mare, omul nou, stăpîn pe viață și viitorul său, care sfarmă munții, abate cursul apelor, ridică imense stăvilare, toate acestea pentru un trai mai bun, pentru ca să dispară gazornițele și opaițele și în locul lor curentul electric să pătrundă în case, să pună în mișcare mașini, să lumineze calea copiilor spre un viitor fericit.

Pentru toate aceste țeluri în inima munților se construiește în zilele noastre uriașa hidrocentrală de la Bicaz care va da electricitate tuturor regiunilor bătrînei Moldove".

Excursiile de felul acesta contribuie din plin la trezirea sentimentului de admirație pentru regimul nostru și pentru minunatele priveliști ce împodobesc cuprinsul țării noastre.

În vara anului 1957, un grup de eleve și profesoare de la școala noastră, ca răspuns la invitația țării vecine, au organizat o excursie de 10 zile în R. P. Bulgaria. Grupul a fost primit cu deosebită atenție din partea prietenilor noștri bulgari. Grupul de excursioniști a vizitat Sofia și împrejurimile orașului, precum și încîntătorul port — Varna. Schimbul de vizite a contribuit la strîngerea legăturilor de prietenie între tineretul nostru și cel bulgar.

Excursiile de lungă durată nu sînt ușor de organizat. Ele cer pricepere și timp. O dată fixat scopul excursiei, se cere fixat itinerariul, care trebuie să îndeplinească o serie de condiții legate de scopul excursiei și de posibilitățile de organizare.

Unele greutăți și neajunsuri care se ivesc sînt trecute treptat, pe planul al doilea cînd excursia și-a atins scopul. Nu poate fi mai mare mulțumire pentru profesori decît atunci cînd după o asemenea excursie pot citi în privirile elevilor satisfacția de a fi avut prilejul să cunoască și să admire minunatele priveliști ale patriei noastre, mîndria de a se socoti fii vrednici ai harnicului și minunatului nostru popor, care, sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, nu precupețește nici un efort în făurirea unei patrii care să întruchipeze năzuințele de veacuri a celor mai luminate minți.

În acele momente înțelegi că acești copii, oamenii muncii de mîine, vor ști să găsească noi mijloace de valorificare a bogățiilor patriei noastre,

de înfrumusețarea și propășirea ei, știind că acum totul se face pentru binele întregului popor muncitor.

În felul acesta elevii înțeleg și se pătrund de adînca semnificație a cuvintelor tov. Gh. Gheorghiu-Dej spuse la Congresul Învățătorilor din 1952:

„Pămîntul Patriei noastre ne oferă tot ceea ce trebuie pentru a face viața omului bogată și fericită. Avem cîmpii mănoase, al căror rod poate fi înzecit. În măruntaiele pămîntului nostru se găsesc: petrol, fier, cărbune și alte comori încă necercetate. Avem căderi de apă, a căror putere, încă neîmblînzită, poate pune în mișcare sute de uzine pe întreg întinsul țării". [1]

Pe lîngă mijloacele arătate mai sus, folosite în cadrul activității extrașcolare de geografie, mai sînt, desigur, și altele care să întregească posibilitățile profesorului de geografie pentru dezvoltarea și întărirea dragostei de patrie la elevii săi. Pentru realizarea acestui scop se cere din partea noastră, a pedagogilor, o atenție deosebită în munca noastră cu copiii, o dăruire nemărginită și neprecupețită a timpului nostru pentru această muncă; se cere o înaltă înțelegere a misiunii ce o avem de a educa tineretul, de a-l face să înțeleagă că Republica Populară Romînă este bunul cel mai de preț al nostru, al tuturora.

De aceea, noi profesorii, educatorii tineretului, avem datoria să facem cunoscută și prețuită patria noastră, să determinăm pe elevii noștri să depună toate forțele pentru propășirea Republicii Populare Romîne:

„Să înarmăm pe tinerii fii ai Patriei noastre cu puterea științei, să aprindem în sufletul fiecărui tînăr mîndria de stăpîn al acestor bogății nesecate și rîvna de a le pune în slujba poporului, pentru binele omului, pentru înflorirea Patriei noastre". [2]

---

[1] **Gh. Gheorghiu-Dej**, Articole și cuvîntări, Ed. a IV-a, pag. 460.
[2] **Ibidem.**

CONTRIBUȚIA COLECTIVULUI CLASEI LA DEZVOLTAREA MORALĂ A ELEVILOR

Prof. *VICTOR ȚÎRCOVNICU*
Șc. medie — Oravița

Problemelor muncii educative li se acordă, după cum este și firesc, din ce în ce mai multă atenție. În școala sovietică s-au făcut, în ultimul timp, serioase cercetări științifice asupra dezvoltării noțiunilor morale la copii și adolescenți.

Atît sub aspectul asimilării normelor morale, cît și sub cel al socializării conduitei sale, dezvoltarea morală a copilului nu este un proces lent și uniform. De la primele reacțiuni față de mediul natural și social, reacțiuni mai mult biologice și pînă la îndeplinirea în mod conștient și cu respectarea unor norme clare de conduită, a îndatoririlor pe care individul le are față de societate și față de sine este un drum lung, pe parcursul căruia au loc numeroase schimbări în comportarea morală a omului. Cunoașterea transformărilor psihice care au loc în această direcție, cunoașterea condițiilor și a factorilor care ajută sau stînjenesc ritmul acestor transformări este de un real sprijin educatorilor pentru creșterea eficienței acțiunii lor educative.

Dezvoltarea morală a copilului este rezultatul influențelor a o mulțime de factori: dezvoltarea psihică generală a individului, o dată cu vîrsta, mediul social adult (părinți, rude, educatori) — care printr-un învățămînt sistematic, caută să lămurească normele de purtare și să direcționeze conduita elevului — organizațiile de tineret și, în sfîrșit, experiența personală mereu mai bogată a copilului. Este greu de delimitat care este aportul fiecăruia din acești factori cînd se cercetează aspectul moral al copilului la o anumită vîrstă.

Pe baza observațiilor făcute asupra elevilor din clasa a III-a A, de la Școala medie din Oravița, prezentăm cîteva aspecte ale contribuției pe care o are colectivul clasei la dezvoltarea morală a elevilor.

Elevii din această clasă au vîrsta de 9—11 ani și toți sînt pionieri. Observațiile s-au făcut în anul școlar 1956—1957.

Dezvoltarea morală a elevilor a fost privită atît sub aspectul transformărilor care au loc în *conștiința morală* a elevilor (însușirea normelor morale, motivarea și aprecierea acțiunilor proprii și străine), cît și sub aspectul *conduitei morale* (cum se comportă elevul în viață).

Ce influență are colectivul de elevi în transformarea conștiinței lor morale?

Evident că pentru a observa aceste transformări este necesar să prezentăm întîi o succintă caracterizare a conştiinţei morale a copilului înainte de a intra în şcoala elementară.

Încă din primii ani, în familie şi apoi în grădiniţă, copilului i se impune să respecte şi să execute anumite cerinţe implicate de relaţiile lui cu mediul social înconjurător. Prin imitaţie, şi la îndemnul adulţilor, copilul reuşeşte să se adapteze din ce în ce mai bine unor cerinţe, obiceiuri şi practici în care se întrevăd normele de conduită.

Dar familia şi mediul ambiant nu lasă pe copil să fie numai un executor al cerinţelor şi consemnelor sociale, ci, o dată cu formarea deprinderilor morale, caută să-i transmită şi reguli de purtare morală. La început copilul înţelege prea puţin din semnificaţia etică a acestor norme, dar cu cît se măreşte el devine tot mai conştient de sensul lor. Sub îndrumarea familiei şi apoi a şcolii, normele de purtare vor fi însuşite din ce în ce mai conştient şi mai adînc, ele devenind mai tîrziu motive ale acţiunilor lui.

Copilul acceptă normele morale date de adulţi şi le practică pe baza sentimentului de respect faţă de adulţi şi a autorităţii de care se bucură aceştia. Acest fapt ajută la formarea conduitei copilului, dar prezintă şi unele caracteristici care oglindesc un stadiu inferior al conştiinţei lui morale. Copilul nu încearcă să le schimbe şi nici să le interpreteze, ele sînt respectate în litera lor, nu în spiritul lor. Cînd apreciază acţiunile semenilor, copilul nu este capabil să ţină seama de intenţia făptaşului, iar o acţiune este considerată bună sau rea, după cum este conformă sau neconformă cu o normă de conduită, nu după rezultatele ei pentru ceilalţi.

Nici în aplicarea sancţiunilor, copiii nu ţin seama de o proporţie între vinovăţie şi pedeapsă, iar scopul sancţiunii este privit ca o ispăşire a greşelii şi nu i se bănuieşte nici un rol social. În cel mai bun caz, vinovatul este silit să restituie ce a stricat pentru a se reveni la starea anterioară, pe care călcarea normei morale a tulburat-o.

După intrarea copilului în şcoala elementară conştiinţa lui morală se dezvoltă mult. Creşterea experienţei personale, evoluţia proceselor psihice, îndrumarea familiei ajută pe copil să depăşească cu mult caracterele inferioare ale conştiinţei morale, îl ajută să rezolve just contradicţiile dintre cerinţele noi ale societăţii şi stereotipurile formate, ale gîndirii şi comportării sale, să evalueze mai corect faptele sale şi ale altora, să înţeleagă mai adînc sensul normelor morale şi să-şi însuşească noi norme. Cea mai puternică influenţă în producerea acestor transformări o au şcoala şi colectivul de elevi.

În cadrul procesului de învăţămînt sînt nenumărate ocazii de a lămuri noţiunile morale, de a le analiza şi a pătrunde în conţinutul lor, de a le sistematiza şi a stabili dependenţa între ele. Multe din lecţiile de literatură, istorie, geografie, ca şi lecţiile de la celelalte obiecte de învăţămînt, oferă învăţătorului un vast material prin care să îmbogăţească şi să clarifice noţiunile morale ale copilului.

Influenţa acţiunii de îndrumare a învăţătorului se extinde şi asupra activităţii în afară de clasă şi extraşcolară a elevilor. Organizarea unor cercuri pe obiecte de învăţămînt, pregătirea unei serbări şcolare, discutarea

unor cărți citite de elevi, participarea la diferite munci sociale, sînt tot atîtea ocazii pentru învățători de a îndruma atît conștiința morală a elevilor cît și conduita lor.

Deși influența învățătorului asupra colectivului se resimte mult — pentru că învățătorul îndrumează activitatea organizației de elevi, ajută pe instructorul de pionieri în munca lui cu detașamentul clasei respective — totuși colectivul clasei își are și contribuția sa specifică la dezvoltarea conștiinței morale a elevilor.

Participarea copilului la acțiunile colectivului și apoi, la vîrsta de 9 ani, primirea sa în organizația de pionieri îi aduc transformări mari în conștiința lui morală. Colectivul de elevi bine organizat, avînd un scop bine determinat, norme de funcționare și administrare clare, o conducere aleasă de elevi — toate acestea fac ca elevii să participe la o formă nouă de viață socială — deosebită radical de grupările întîmplătoare, temporare și slab organizate la care ei au participat înainte de a veni la școală. Colectivul clasei îi obișnuiește pe copii cu analiza faptelor, a substratului lor moral, cu discuția principială, cu într-ajutorarea și-i determină să se apropie mai mult unul de celălalt. Colectivul clasei ia hotărîri, creează obligații pe care le impune tuturor membrilor săi. Pînă la luarea hotărîrilor de către colectiv, fiecare elev putea să aibă părerile sale — adesea acestea erau părerile familiei — în aprecierea unei comportări sau despre utilitatea unei acțiuni. În hotărîrile pe care le ia colectivul clasei, interesele generale sînt puse deasupra celor individuale, „noi" înaintea lui „eu".

Colectivul clasei îmbogățește convingerile morale ale elevilor, le transformă și le precizează, introduce pas cu pas unghiul de vedere social în aprecierea și motivarea acțiunilor. Sub îndrumarea cadrelor didactice și mai ales cu ajutorul organizației de pionieri, elevii înțeleg că în colectiv ei sînt educați și în același timp educă, li se pun în față noi linii de perspectivă și le mobilizează toate forțele pentru realizarea lor. Colectivul înarmează pe elevi cu ideile celei mai înalte concepții morale, morala comunistă. Dragostea de patrie, prietenia și tovărășia, dragostea față de oamenii muncii de pretutindeni, respectarea bunului obștesc, cinstea, spiritul de solidaritate și responsabilitate și multe alte calități morale ale omului nou, sînt obiective pe care colectivul clasei caută să le sădească în conștiința membrilor săi.

Faptul că elevii au drepturi egale în colectiv, că orice hotărîre se ia numai în urma unei discuții, la care ei participă activ, că li se cere să aprecieze faptele discutate din punctul de vedere al colectivului, îi obligă să țină seama de intenția făptașului, să aplice în mod diferențiat pedepse pentru aceeași abatere, iar admirația lor se îndreaptă către elevii cu inițiativă, care știu să conducă și să apere colectivul. Astfel, colectivul clasei educă pe individ și-l conduce spre forme superioare de viață morală.

Prezentăm acum, tot așa de succint, caracterele pe care le are conduita copiilor de vîrstă școlară mică și influența pe care o are asupra lor colectivul din care fac parte.

Pînă la intrarea copilului în școala elementară, familia pune mai mult accent pe însușirea unor deprinderi morale, pe practica morală. Școala,

dimpotrivă, uneori face exces de moralizare verbală și nu se ocupă suficient de comportarea elevilor. În cadrul lecțiilor se acordă prea mult loc expunerilor verbale, moralizării prin cuvinte și prea puțină atenție aplicării în viață a normelor de purtare, a formării unor deprinderi de comportare justă și a îmbogățirii experienței personale a elevului.

Dezvoltarea conștiinței morale a elevului are o influență precumpănitoare asupra conduitei sale morale. Faptul că un copil nu a înțeles unele noțiuni morale sau că le-a înțeles greșit, va influența desigur comportarea sa. Conduita morală a copilului este însă determinată și de alți factori, nu numai de conștiința lui morală[1].

Conștiința morală a copilului nu coincide în cele mai multe cazuri cu conduita sa morală. Între conștiința morală a elevilor și între comportarea lor este un decalaj: elevii cunosc ce este bine și ce este rău, apreciază corect acțiunile lor și ale semenilor, dar conduita lor nu este în concordanță cu aceste cunoștințe.[2]

Pedagogii practicieni cunosc multe cazuri cînd, cerîndu-i-se unui elev să arate, în lucrări scrise sau în discuții orale, cum s-ar comporta într-o situație oarecare, el face compoziții și dă răspunsuri destul de bune, din care rezultă că și-a însușit admirabil noțiunile morale, dar purtarea lui obișnuită este în contradicție cu cele expuse. Mulți elevi cunosc cerințele unei comportări morale și chiar motivele și necesitatea unei asemenea comportări (să-ți ajuți colegii, să fii politicos, să păstrezi bunul public, să-ți respecți cuvîntul dat etc.). Elevilor le lipsesc însă exercițiile de purtare, care repetate consecvent duc la formarea de deprinderi și obișnuințe. Colectivul obligă pe elevi să aplice în practică normele morale pe care și le-au însușit, fie în decursul lecțiilor, fie în adunările pionierești, îi obligă să facă exerciții de comportare morală, analizează rezultatele obținute, pune în fața elevilor modele de comportare corectă, modele din cadrul clasei, detașamentului sau unității. De aceea, pentru dezvoltarea morală a elevilor de școală elementară este indicat să se pună accent pe formarea unor deprinderi de comportare corectă, deoarece altfel s-ar putea ajunge la o „morală dublă", la menținerea unei neconcordanțe între vorbă și faptă, între conștiință și conduită.

Colectivul de elevi veghează asupra aplicării în practică a regulilor de purtare și prin aceasta determină pe fiecare membru al său să se abțină de la încălcarea regulei, îi dezvoltă puterea de frînare, de inhibiție. Pe de altă parte, solicitînd elevilor îndeplinirea cu regularitate a anumitor acte (venirea la timp la ore, ieșirea din clasă în ordine, comportarea politicoasă față de colegi), obligă pe elevi să-și acumuleze o experiență personală pozitivă, ceea ce duce la formarea de noi legături condiționate, pe baza cărora trecerea de la idee la faptă se va săvîrși pe viitor mai ușor.

Colectivul influențează asupra însușirii unei conduite morale de către elevi și prin organizarea unor activități colective plăcute și utile, în timpul liber. De pildă, organizarea excursiilor, a serbărilor școlare, a concursurilor între clase sau între școli, munca în cercurile de elevi pe obiecte de învăță-

[1] Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1956, pag. 118.
[2] Revista de pedagogie, anul V, nr. 3/1956, pag. 73.

mînt. Activităţile bine organizate, care cer un efort comun pentru atingerea unui scop colectiv, ajută la îmbunătăţirea comportării morale a elevilor.

Iată cum se oglindesc aceste transformări în conştiinţa şi în conduita elevilor din clasa a III-a A, de la Şcoala medie din Oraviţa:

Această clasă a avut aceeaşi învăţătoare din clasa I, ceea ce a creat o oarecare bază unitară în aprecierea faptelor elevilor şi în comportarea lor. Sub influenţa învăţătoarei s-a ajuns ca în clasa a III-a să existe deja un început de opinie colectivă. Viaţa şcolară intensă din această clasă, dar mai ales intrarea elevilor în organizaţia de pionieri, au pus în faţa lor probleme noi. Îndrumările date pînă atunci de învăţătoare i-a ajutat la o orientare generală, dar nu le-a dat soluţii de rezolvare a fiecărui caz în parte. Desigur nici acum n-a lipsit îndrumarea învăţătoarei, dar a avut un alt caracter: s-a lăsat mai multă iniţiativă colectivului de elevi şi s-a intervenit numai cînd nu se luau măsuri corespunzătoare.

Exemplele pe care le citäm vor relata unele främîntări din acest colectiv al clasei, contribuţia pe care a avut-o colectivul la dezvoltarea morală a copiilor.

Elevul K. E. se prezenta adesea la orele de desen cu lucrări făcute acasă de alte persoane. Clasa a observat această abatere şi a anunţat pe învăţătoare. Pus în discuţia clasei, elevul nu şi-a recunoscut vina şi a continuat să susţină că desenul este executat de el. Colegii i-au cerut să-l facă încă o dată în clasă. Cu toate că vinovatul s-a silit să deseneze cît mai frumos, el n-a reuşit să se apropie de desenul prezentat la începutul orei. În cele din urmă, elevul a fost nevoit să recunoască, sub presiunea opiniei colectivului, că desenul nu fusese executat de el.

Cînd, în aceeaşi clasă, peste cîtva timp, eleva P. M., a venit cu un desen făcut de părinţi, la controlul făcut de învăţătoare, fără să fie întrebată de aceasta, a declarat: „dar nu l-am făcut eu", ceea ce, probabil, nu s-ar fi întîmplat dacă nu ar fi avut loc cazul povestit anterior, dacă eleva n-ar fi făcut cunoştinţă cu atitudinea dîrză a colectivului faţă de mincinoşi.

Uneori, colectivul de elevi nu numai că apreciază corect diferitele abateri ale colegilor, dar găseşte şi mijloacele potrivite de a le îndrepta.

Astfel elevul M. W. avea obiceiul ca în fiecare sîmbătă să plece la Anina fără învoirea părinţilor şi a şcolii. Cînd era întrebat de ce lipseşte, el spunea învăţătoarei şi colegilor că se duce la bunică pentru a-i da ajutor. În realitate însă, M. W. mergea la un cetăţean care-l trimitea să vîndă covrigi şi seminţe în oraş, retribuindu-l cu cîţiva lei pe zi pentru acest serviciu. De fapt elevul W. mergea la Anina nu pentru cîştig, ci pentru că-i plăcea această ocupaţie de vînzător ambulant. Din cauza absenţelor repetate, situaţia lui la învăţătură devenise îngrijorătoare. Învăţătoarea clasei a discutat cu el, cu părinţii, l-a antrenat la discuţii în cursul lecţiilor, i-a dat sarcina ca să justifice absenţele, obţinînd în felul acesta unele rezultate bune la învăţătură. Dar elevul W. tot pleca la Anina. Colectivul clasei s-a simţit atunci dator să intervină: colegii au început să-l supravegheze, mai ales în ziua şi la orele cînd el obişnuia să plece. Pionierii l-au criticat aspru. Unul din ei a cerut să fie mutat în altă clasă, fiindcă îi face de rîs. Deoarece lui W. îi plăcea fotbalul, colegii au hotărît să nu-l mai primească în joc pînă nu se va îndrepta. Apoi colegii lui din echipa de fotbal au încercat şi altă cale: l-au primit în echipă, s-au antrenat în cursul săptămînii împreună şi au hotărît intenţionat, pentru a-l reţine, să programeze întîlnirea cu echipa clasei a III-a B, tocmai sîmbătă după masă. Atras de bucuria jocului, de interesul victoriei, el a rămas. Procedeul s-a repetat şi elevul W. n-a mai plecat la Anina. Cu timpul la îndemnul şi cu sprijinul învăţătoarei şi al colectivului clasei, el a început să obţină şi note bune la învăţătură.

De multe ori influența colectivului nu se manifestă prin hotărîri luate de întregul colectiv, ci prin influența cîtorva elevi care se bucură de autoritate în fața clasei. (Este însă vorba în cazul de față de altfel de autoritate decît a adultului — care exprimă opinia colectivului). Cel în cauză își dă seama de sensul rațional al cerințelor colectivului. De unde la început cel care greșește ripostează la intervenția membrilor colectivului, treptat cedează, se conformează cerințelor impuse de colectiv.

Membrii grupei de pionieri au intervenit de multe ori pentru corectarea unui elev din grupă, mai ales cînd purtarea sa aducea prejudicii întregii grupe. Am întîlnit și cazuri cînd elevul, a cărui comportare dăuna intereselor grupei, și-a recunoscut vina și singur a solicitat sprijinul colegilor. De multe ori însă, ajutorul a venit din inițiativa colectivului.

Eleva M. scria foarte urît. Într-o adunare, grupa de pionieri a organizat ajutorarea ei. Doi elevi din grupă mergeau la elevă acasă și-i dădeau tot sprijinul, în efectuarea temelor. Cu ajutorul colectivului eleva a reușit să se deprindă cu o scriere acceptabilă. Învățătoarea a observat modul nou în care eleva își îndeplinește datoria și a comunicat clasei succesul influenței colectivului de elevi. Eleva M. era slabă și la matematică. Prin ajutorul dat de învățătoare — în ore suplimentare — și al grupei, eleva a făcut serioase progrese și la matematică.

Discuțiile care au loc între membrii colectivului, exprimarea liberă a opiniilor, respectul părerii și atitudinii celuilalt, cînd nu se aduc prejudicii colectivului, deschid drumul elaborării unor reguli raționale de purtare, determină pe elevi să-și schimbe atitudinea printr-o formă superioară de conduită.

La începutul anului școlar 1956/1957 elevul C. E. formase în clasă o atmosferă ostilă fetelor spunînd că sînt „plîngărețe", „nu știu să se joace", „reclamă" etc. Băieții s-au lăsat influențați de părerea lui C. E. și refuzau să se mai joace cu fetele. Le evitau sau le dădeau afară din joc cînd se duceau singure la jocul băieților. Situația aceasta s-a menținut pînă în primăvară, cînd, într-o pauză, atît băieții cît și fetele, organizaseră separat același joc cu mingea. Băieții fiind mai mulți, cam 2/3 din clasă, jocul lor se desfășura mai greu și dezorganizat decît al fetelor. La un moment dat elevul K. a declarat: „eu mă duc să mă joc cu fetele" și a procedat în consecință. Ceilalți colegi au privit cu surprindere această schimbare, fiindcă și el fusese unul dintre cei ce formaseră curentul ostil fetelor. În zilele următoare — după discuții duse în cadrul colectivului clasei — și alți băieți au trecut să organizeze jocuri împreună cu fetele. Curînd, separarea la joc dintre băieți și fete a dispărut. Părerea lui C. E. acceptată de elevi, pe baza autorității lui, a cedat în fața situației nou create de colegul lor K., întrucît acesta din urmă reprezenta mai exact interesele colectivului clasei.

Cît privește regula de purtare: „să-ți ajuți părinții, să-ți ajuți frații mai mici", este bine cunoscută de elevii clasei a III-a A. Dar în comportarea lor se întîlnesc însă destule cazuri de încălcare a acestei reguli. Colectivul de elevi a reușit și în aceste cazuri, să-și facă simțită influența sa. Ceea ce uneori nu pot impune metodele de constrîngere ale adulților, realizează cu mai multă ușurință opinia colectivului de copii.

De exemplu, elevului C. M. îi era rușine să meargă cu sora sa mai mică pe stradă pînă la grădiniță de copii, care funcționează în aceeași clădire cu școala unde învață și el. Atitudinea lui M. a fost discutată de colectivul clasei, care i-a arătat că nu se poartă corect și trebuie să se schimbe. Intervenția colegilor a determinat pe C. M. să-și aducă în fiecare dimineață sora la grădiniță.

Nivelul la care a ajuns conştiinţa morală a elevilor se manifestă tot atît de clar şi în aprecierea faptelor săvîrşite de copii şi în pedepsele pe care le aplică celor care calcă anumite reguli de purtare.

O sancţiune des folosită de colectiv, faţă de cei care încalcă regulile de purtare, este excluderea celui vinovat din colectiv.

Astfel, elevul S. obişnuia să folosească tot felul de expresii urîte faţă de colegii săi. Colectivul de elevi a hotărît să nu-l mai primească în joc. După cîtva timp, cel în cauză a început să se roage de colegi pentru a-l reprimi în joc. Aceştia l-au reprimit, punîndu-i însă condiţia: să nu mai vorbească urît. Şi într-adevăr, sub influenţa colectivului, elevul şi-a schimbat felul său urît de a se exprima şi a se comporta.

O sancţiune aplicată de colectiv, considerată justă de elevi, a constat în obligaţia celui vinovat de a restitui ceea ce a stricat: ai spart sticla de cerneală a colegului, trebuie să-i cumperi alta; ai spart geamul clasei, trebuie să-l pui la loc etc.

Această formă de „dreptate" elevii au extins-o oarecum mecanic fără a putea pune în cumpănă gravitatea abaterii şi nici consecinţele sociale ale unei abateri.

Într-o oră de lucru manual, elevii au învăţat să facă rame din carton, pentru păstrarea fotografiilor. Pentru ca ramele să fie cît mai frumoase, învăţătoarea indicase copiilor ca peste carton să pună clei, iar peste acesta, bucăţele mici de sticlă colorată. Elevul A. G., lucrînd mai încet, n-a reuşit să termine rama pînă la sfîrşitul orei şi a cerut învoire să lucreze şi în timpul pauzei. În clasă se mai găseau, în acest timp, şi doi colegi care au început să se joace, trecînd pe lîngă banca lui A. G. Din neatenţie, cei doi elevi au spart rama la care lucra. Vinovaţii s-au obligat faţă de colegul lor ca pînă în seara zilei respective să-i facă altă ramă. Şi într-adevăr pînă seara au prezentat lui A. G. o ramă lucrată de ei aşa cum învăţaseră la şcoală, după indicaţiile învăţătoarei.

Aprecierea faptelor, cu mai multă înţelegere, grija de a aplica pedepse proporţionale cu gravitatea faptei şi de a ţine seama şi de intenţia făptaşului, reprezintă un serios pas înainte în dezvoltarea morală a copilului, datorită influenţei colectivului, a organizaţiei de pionieri, şi în special atenţiei cu care învăţătorii îndrumă paşii, zi de zi, ai elevilor lor.

Tot în această categorie de apreciere sau sancţionare a faptelor intră şi atitudinea pe care o are colectivul acestei clase, faţă de cei care abuzează de un serviciu sau de un obiect care li se împrumută. Clasa a apreciat că B. M. a procedat corect cînd a refuzat să i se mai împrumute cărţi unui elev care nu le înapoia în condiţiile primite.

În toate cazurile amintite pînă acum, se poate observa că la baza aprecierii faptelor şi a acordării sancţiunilor, elevii din clasa a III-a A, au pus mare preţ pe hotărîrile luate de colectiv şi aprobate de învăţătoarea clasei. Cine calcă o regulă de purtare acceptată de colectiv, rupe legătura sa cu colectivul. Sancţiunea dată elevilor vinovaţi, urmăreşte să ferească acest colectiv de destrămare, iar cel pedepsit să simtă izolarea sa de colectiv şi să caute să se îndrepte.

Sancţiunile pe care le propun elevii de această vîrstă nu sînt originale; ele sînt sancţiuni practicate şi în societatea adultă, unele din ele practicate chiar în familiile din care fac parte. Important este însă că

elevii clasei, sub influenţa învăţătorului şi a colectivului clasei, selectează treptat din aceste sancţiuni pe cele corespunzătoare abaterilor săvîrşite de ei.

În evaluarea faptelor morale, cît şi în sancţiunile pe care le-a acordat colectivul clasei a III-a A, pe primul plan a stat menţinerea solidarităţii colectivului. Elevii au făcut dovada că simt forţa colectivului, că în acţiunile lor ţin seama de opinia colectivului, de modul în care clasa va aprecia fapta lor.

Din faptele prezentate şi analizate se pot trage unele concluzii folositoare pentru munca educatorului de la clasele mici ale şcolii elementare. De relevat, în primul rînd, este că educatorul, prin intermediul colectivului clasei, poate să-şi exercite influenţa sa asupra elevilor, să-i îndrume cu mai multă uşurinţă. Învăţătorul este şi rămîne factorul important în îndrumarea elevilor şi dacă elevii sînt organizaţi într-un colectiv unitar, îi sînt asigurate toate şansele de reuşită.

Educatorului îi revine, pe această cale, o sarcină de mare răspundere: — să cunoască îndeaproape pe fiecare elev în parte, să urmărească şi să seziseze toate transformările psihice ce au loc în această perioadă, să cunoască condiţiile care înlesnesc sau stînjenesc transformările din conştiinţa şi conduita morală a elevilor. În îndrumarea colectivului clasei, educatorul are datoria să ţină seama de liniile de perspectivă ale colectivului, de raporturile de colaborare dintre elevi.

De felul cum educatorul va stimula pe elevi, sau de felul cum va şti să aplice constrîngerea, atunci cînd condiţiile o cer, depind, în bună parte şi rezultatele educaţiei morale a elevilor. Pe elev, experienţa morală şi dezvoltarea psihică nu-l ajută suficient să înţeleagă sensul tuturor normelor de conduită pe care trebuie să le aplice în viaţa de toate zilele. Încă din primii ani de şcoală, elevii îşi formează o conduită morală care trebuie condusă pas cu pas de către educator. Iată de ce educatorului îi revine sarcina de a îndruma colectivul clasei, de a conlucra cu organizaţia de pionieri.

În acţiunea de educaţie a elevilor, educatorul nu trebuie să neglijeze nici sprijinul familiei. Elevii vin la şcoală cu diferite deprinderi de conduită. Unii se încadrează mai uşor în programul şcolii, iar alţii mai greu şi tocmai pentru aceasta educatorul trebuie să se sprijine pe colectivul de părinţi şi pe organizaţia de pionieri din şcoală.

Numai menţinerea unei legături cît mai strînse între şcoală, familie şi organizaţia de pionieri asigură rezultatele cele mai bune în educaţia morală a elevilor mici, în formarea conduitei lor morale.

DE PESTE HOTARE

EXPERIMENTALISMUL ÎN PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ

Numeroase periodice şi publicaţii de psihologie care apar în majoritatea ţărilor capitaliste — tratate şi manuale, colecţii şi broşuri — ca şi congresele internaţionale de psihologie, simpozioanele etc. exprimă o fermentaţie foarte vie a dezvoltării ştiinţei psihologice infantile şi în parte a pedagogiei.

Dar pe cît de înfloritoare pare situaţia la prima vedere, pe atît de „grav", este în fapt impasul teoretic şi metodologic al psihologiei moderne burgheze.

Cum bine spun adesea psihologi ca A. Gessell, la ora actuală în occident nu se poate vorbi de o psihologie infantilă, ci de cîteva psihologii infantile, cu domenii de cercetare, viziune ştiinţifică şi metodologică diferite. În genere, acest fenomen se pune pe seama „personalităţii" diferite a psihologilor care trăiesc în medii culturale deosebite, sau pe seama diferenţelor dintre copiii din variate medii culturale (teoria lui Gessell). Dar explicaţia aceasta este superficială. Diferenţa între mediul cultural în care trăieşte H. Wallon sau J. Piaget este aproape neînsemnată, însă între concepţia lor psihologică există diferenţe foarte mari. Mai evidentă apare netemeinicia acestei afirmaţii cînd ne referim la psihologii americani. În acelaşi mediu cultural trăiesc de fapt Elisabeth B. Hurlock, A. Gessell şi L. Carmichael sau profesorul Kurt Lewin, dar diferenţa dintre concepţia lor psihologică este foarte mare. Şi aceasta din cauza constelaţiei ideologice diferenţiate pe care se situează fiecare dintre aceşti psihologi, situaţie specifică societăţii capitaliste, contradicţiilor social-politice din sînul ei.

Psihologia infantilă burgheză cunoaşte pe plan ideologic o împărţire între cîteva influenţe mai importante, ca: influenţele unui materialism avansat (H. Wallon şi elevii săi), ecouri ale influenţei mai îndepărtate a bergsonismului (gestaltismul, teoria topologică a lui Lewin, în parte freudismul şi teoriile abisale), influenţa machismului — care a pătruns pe un drum sinuos din psihologia generală şi se reflectă fie în teoria schemelor anticipatorii, fie, mai palid, în concepţia lui J. Piaget — şi influenţa pragmatismului american (psihologia lui Gessell şi în parte behaviorismul). În sfîrşit, ar mai trebui să enumerăm şi influenţa dürckeismului, care se reflectă în psihologia socială infantilă — în sociometrie etc.

Aceste diferite poziţii ideologice şi psihologice populează sectorul psihologic al suprastructurii societăţii burgheze, răspunzînd rolului de a crea diversionism şi anarhie ideologică.

★

Tabloul metodelor de lucru în psihologia infantilă occidentală este foarte variat. Începînd cu metodele de laborator, care în zilele noastre presupun o tehnică specială foarte avansată, şi sfîrşind cu metodologia observaţiei, realizată în condiţii superioare cu ajutorul magnetofonului şi al filmului, se poate constata o mare perfecţionare a tuturor metodelor clasice ale psihologiei infantile, dublată de creşterea evidentă a experimentalismului şi exigenţelor pentru înregistrare şi control ştiinţific.

Clasificarea felurilor de experiment în psihologia burgheză nu coincide întru totul cu aceea folosită de noi. Pentru toate formele de experiment se foloseşte termenul „test" care înseamnă „probă" — indiferent dacă e vorba de un experiment efectuat cu ajutorul aparatelor în laborator sau de o probă de orientare în labirint, sau de exerciţii şi probe mentale scrise.

Deschizînd fie tratatul de psihologie aplicată al lui H. Piéron, Pierre Pichot, I. M. de Faverge şi Jean Stoctzel (1952), fie lucrarea lui T. G. Andrews (Methodes de la psychologie — tradusă în 1952 de P. Fraisse), fie tratatul de psihologie experimentală al lui R. S. Woodworth (tradus în 1949 de A. Obredane şi Irène Lésine)

sau tratatul de psihologie al lui Norman L. Munn (tradus în 1956 de D. Mazé), întîlnim același punct de vedere. Probele de laborator sînt considerate teste. Noi denumim „teste" în genere numai experimentele scurte (tip crayon-papier), care au o formă etalonată și urmăresc stabilirea unui nivel de dezvoltare în termeni cantitativi. În genere la acest gen de probe ne vom referi în cele ce urmează:

Producția de teste de acest gen este foarte bogată la ora actuală în psihologia burgheză. Putem deosebi trei categorii mai importante de teste: în primul rînd deosebim testele de diagnoză sau nivel (urmăresc în genere stabilirea diferitelor aptitudini). Ele sînt prezentate fie sub formă de scări metrice, fie sub formă de baterii pentru studiul longitudinal sau cel transversal al capacităților mintale.

În al doilea rînd, deosebim testele projective [1] (constitutive, constructive, interpretative, cathartice, refractive — după împărțirea clasică a lui Frank). Prin intermediul lor se studiază personalitatea, imaginația etc. În al treilea rînd, deosebim așa numitele teste chestionar (numite adesea quiz-uri), la care subiecții trebuie să sublinieze unul din cele trei răspunsuri cuprinse în test pentru o anumită întrebare. Aceste teste sînt folosite ca mijloace de măsurare a intereselor, caracterului etc.

Încă în jurul anului 1910 testele au fost încorporate în concepția reacționară pedologică și au suferit o influență profundă din direcția behavioristă. Mai ales după primul război mondial, ele au devenit instrumentul principal de acțiune al reacțiunii politice a burgheziei față de creșterea spiritului revoluționar trezit de evenimentele din Octombrie și de condițiile războiului. Acest fapt a justificat pe deplin Hotărîrea C. C. al Partidului Comunist (bolșevic) al U.R.S.S. din 4 iulie 1936 prin care au fost condamnate pedologia și sistemul ei metodologic.

Din cauză că testele au adus foarte mari servicii burgheziei din S.U.A., ele s-au încetățenit în stilul de viață american. Aplicarea lor s-a extins în armată, producție, orientare profesională etc., ceea ce a făcut ca în S.U.A. psihologia să joace azi rolul de leader între științele sociale. [2]

Metodologia testelor a pornit de la unele cerințe legate de munca pedagogică — dar tocmai în această direcție s-a exprimat adesea inconsistența lor ca metodă științifică obiectivă. Totuși, răspîndirea lor a fost mare chiar de la început. Prin jurul anilor 1930—37 ele au atins cel mai înalt nivel de răspîndire (cam 84% din lucrările de psihologie). O bibliografie selectivă cu privire la teste, realizată de Hildreth în 1939 acoperă 251 pag. și cuprinde peste 4000 titluri. Bibliografia la bibliografie are ea singură 6 pag. [3]

Astăzi, cam 68% din lucrările americane de psihologie infantilă sînt încă lucrări realizate pe bază de teste.

Caracteristica cea mai semnificativă a acestei producții mari de lucrări pe bază de teste este sărăcia de conținut analitic psihologic. Folosirea statisticii în psihologie, prin teste a dezpsihologizat mentalitatea cercetătorilor psihologi, care, raportînd întotdeauna cazul individual la curba lui Gauss și ogiva lui Galton, adesea uită cu totul aspectele diferențiate calitative ale personalității subiectului. Acest fapt a fost înregistrat chiar și de unii psihologi americani. Iată ce spune J. E. Anderson: „În științele psihologice și sociale există atîtea investigații, mai ales din cele de natură experimentală și statistică, care sînt izolate de orice context și care sînt atît de puțin legate unele de altele, încît studentul și savantul sînt deconcentrați și află că posibilitatea de a le integra e fără speranță. Cercetările de psihologia copilului și de educație sînt dintre cele mai vinovate". [4].

Această atitudine de opoziție față de rezultatele generale ale folosirii excesive a testelor în psihologia infantilă nu e izolată. Mai ales în ultimii 15—20 de ani se ma-

---

[1] Teste projective mai cunoscute sînt: Testul Rorschach, testul mozaic al lui Lewenfeld, testul Murray, cel al lui Szondi etc.

[2] Cahiers de pédagogie modérne pag. 12 — Edition Bourrellier, Paris, 1956.

[3] Florence L. Goodenouch: „La mesure de developpement mental dans l'enfance", pag. 717, vol. II din Manuel de psychologie de l'enfant — de L. Carmichael — traducere Zazzo — Presse univ. de France, Paris, 1952.

[4] J. E. Anderson: „Les méthodes en psychologie de l'enfant", pag. 20 din lucrarea lui Carmichael citată mai sus.

nifestă în mod crescînd o anumită rezervă. Aceasta s-a întîmplat din diferite motive, printre care nu de mică însemnătate a fost însăşi documentul de condamnare din U.R.S.S. (1936).

Rezerve şi critici însemnate au fost făcute testelor încă din prima etapă a folosirii lor. Pe linia acestor critici, formulate chiar de unii cunoscuţi pedagogi şi psihologi [5], se sublinia ideea că testele nu pot reflecta procesualitatea vieţii psihice, specificul individual. În dosul testului de diagnoză dispare subiectul cu complexitatea capacităţilor sale reale şi a educabilităţii lor. Mai mult decît atît, s-a arătat că testul substituie şi subordonează realitatea psihologică vie şi mobilă concepţiei şi mentalităţii celui care l-a elaborat.

În ultimii ani rezervele faţă de teste au crescut. [6] Aceste rezerve se manifestă în diferite feluri. Cel mai direct este acel al reluării vechilor critici faţă de teste. În diverse publicaţii fenomenul apare destul de evident. Nu de puţine ori se întîmplă ca în expunerea metodelor psihologiei infantile moderne sau a rezultatelor muncii de cercetare a psihicului copilului, ajungîndu-se la teste, să se treacă mai departe cu destulă uşurinţă după cîteva note critice. Felul cum este prezentată metoda testelor şi cea statistică într-o publicaţie a Institutului Jean Jacques Rousseau din Geneva e semnificativ din acest punct de vedere. În spaţiul destul de restrîns rezervat testelor, se afirmă că „o observaţie de cîteva zile poate să dea aceleaşi rezultate" şi că avantajul de a se obţine un rezultat imediat prin teste este secundat de inconvenientul „de a nu şti în mod precis despre ce se vorbeşte" [7], adică ce anume s-a surprins din complexitatea vieţii psihice.

Şcoala lui J. Piaget exprimă adesea rezerve faţă de teste. Dar fenomenul nu este izolat. Însăşi ideea de largă circulaţie că trebuie realizate cercetări convergente ale mai multor psihologi asupra aceluiaşi subiect, organizîndu-se un acord al rezultatelor, exprimă un front de opoziţie faţă de „teste". Acelaşi sens trebuie dat şi faptului că spaţiul acordat testelor în diferite manuale sau tratate noi este din ce în ce mai redus. În schimb creşte interesul pentru alte metode, mai ales pentru metoda „clinică" şi acea a „conduitei experimentale". [8] Metodologia acestor mijloace de cercetare a fost expusă de J. Piaget şi constituie în momentul de faţă metodologia de bază a Institutului Jean Jacques Rousseau din Geneva. În S.U.A. a crescut interesul faţă de analiza factorială sau faţă de teoria topologică a lui Kurt Lewin, în opoziţie cu scăderea interesului pentru metoda testelor de aptitudini.

Iniţiatorul teoriei analizei factoriale a fost Speermann, iar reprezentanţii ei mai cunoscuţi sînt: Vernon şi Thurstone, Rimoldi etc.

Conform acestei teorii, orice act de conduită este un act multifactorial (cu factori centrali şi factori necentrali). Numărul factorilor constitutivi ai oricărui proces psihic e diferit (Factorul M = memoria, factorul V = bogăţia vocabularului, factorul W = înţelegerea verbală, factorul S = vederea spaţială etc.). Aceşti factori se datoresc unei energii nervoase nediferenţiate. I. P. Pavlov, în lucrarea „Un fiziolog răspunde psihologilor" [9] (1932), arată că această poziţie e o variantă a indeterminismului în psihologie.

Interes crescînd a suscitat în ultimii 20 de ani teoria topologică a lui Kurt Lewin, care se mai numeşte şi teoria cîmpului psihologic din cauză că actul de conduită e considerat ca rezultanta stării personale psihice şi a mediului propriu de dezvoltare a acelui proces psihic. Mediul este privit ca o constelaţie de factori interdependenţi. Totalitatea acestor factori e numită „spaţiul vital". În cadrul spaţiului vital se structurează cîmpul psihologic. El presupune: forţă psihologică, poziţia psihologică şi forţa situaţiei (după Lewin). Legi asemănătoare celor gravitaţionale guvernează în cadrul topografiei spaţiului vital şi a cîmpului psihologic. Întreaga teorie vizează o

[5] Maria Montesori, Decroly, Degantd, Wallon, Zazzo, Debesse etc.

[6] Journal de psychologie normale et pathologique — Janvier-Juin 1954 — R. Zazzo „Reflexion sur un demi-siécle de psychologie de l'enfant".

[7] Ibidem.

[8] André Ferre — Cours de psychologie enfantine et juvénile (lucrare premiată de Academia franceză), pag. 66. Sudel-Paris.

[9] I. P. Pavlov: Opere alese, vol. II, pag. 135—164. Editura Academiei R.P.R., 1951.

explicitare a complexității vieții psihice ca o luptă spațială quantificabilă a unor forțe complexe.[10] Teoria topologică nu are nevoie de conceptul de „conștiință", instituind o concepție mecanicistă în teoria comportamentului uman.

Din cele de mai sus reiese că există o „atmosferă" tacită de opoziție față de teste, atît în Europa occidentală, cît și în S.U.A.

★

Aceste multiple critici aduse testelor, din diferite puncte de vedere, au intensificat la mulți psihologi atitudinea de indiferentism sau de negativism față de sistemul experimentării în condiții naturale, ceea ce exprimă o atitudine troglodită.

Testul ca formă de experiment natural sau pedagogic, prezintă unele avantaje care pornesc de la faptul că e ușor de folosit, e de scurtă durată.[11] Pe de altă parte, posibilitatea de a constitui astfel de experimente e aproape nelimitată. Compromiterea „testelor" a decurs nu din calitatea de experiment, ci din aceea de instrument al concepției pedologice și a altor feluri de concepții reacționare, în cadrul cărora a fost folosită scara metrică a inteligenței.

Este cu totul valabil ceea ce a scris încă înainte cu 10—11 ani prof. B. M. Teplov — și anume că: „în condiția conștiinciozității depline a autorilor, baza faptică a oricărei cercetări este determinată de teorie, fără să mai vorbesc de faptul că la diferiți autori burghezi această bază faptică poate fi în întregime falsă".[12] Orice metodă își constituie valabilitatea în conformitate cu criteriile teoretice ce-i stau la bază, în conformitate cu substratul său ideologic. Acesta din urmă constituie baza viziunii științifice a oricărei cercetări. Viziunea ideologică a cercetătorului constituie optica sa metodologică și viziunea sa de lucru, viziunea sa metodică. Metoda, tehnica de lucru este totdeauna instrumentația cuiva, ea nu poate exista în sine, ci numai ca figurație, ca exponenta unei concepții metodologice.

Și tocmai din cauză că lucrurile stau așa, „rezultatele", „faptele" la care se ajunge cînd se efectuează o cercetare sînt faptele unei teorii, ele se interpretează în contextul acelei teorii. Arhiva de fapte nu are valoare științifică prin ea însăși — ea este încă un material brut.

★

Tabloul crizei metologice a psihologiei occidentale e foarte complicat și colorat. Pe acest pestriț galimatis de păreri, idei, procedee și tehnici de lucru, pe această dezordine teoretică și metodologică se petrece însă în ultimul timp un fenomen interesant de resorbție a influențelor psihologice sovietice — prin intermediul psihologilor celor mai progresiști din apus. Această influență se grefează în mare măsură pe pătrunderea tot mai largă a însăși dialecticii marxiste în rîndul unor psihologi progresiști. Consecințele acestei infiltrări se manifestă în mai multe feluri, ca de ex. în organizarea unei concepții metologice mai exigente — în care pozițiile preformiste sînt ocolite, părăsite. Conform acestei situații, se vorbește de o metodă genetică longitudinală care trebuie să urmărească evoluția copilului de-a lungul dezvoltării ontogenetice prin forme de cuplări de tehnici experimentale și observative. La aceasta se adaugă metoda inventariului pe orizontal, care realizează un sondaj experimental și observativ oarecum pe secțiune, presupunînd nivelul psihic de dezvoltare ca fiind foarte complex și cu aspecte foarte multiple.

Unii cercetători cuplează aceste metode. Dar toate acestea presupun o serie de discuții cu privire la valoarea procedeelor descriptive și statistice ale studierii conduitei explicite. Nu este clar nici faptul dacă folosirea formelor de investigație psihologică este mai avantajoasă sub forma colectivă sau individuală. Orice experiment este

---

[10] Kurt Lewin: „Comportement et développement comme fonction de la situation totale". Manualul lui Carmichael (op. citată), vol. III, pag. 1254—1333.

[11] Voprosî psihologhi, nr. 5. — B. M. Teplov „Despre studiul particularităților tipologice ale sistemului nervos și manifestările lor psihologice", pag. 109—110.

[12] B. M. Teplov: „Știința psihologică sovietică în timp de 30 de ani".

o acțiune (o provocare) a unor aspecte psihice. Orice experiment presupune acțiunea unor condiții externe și interne specifice. Psihologia sovietică a subliniat ideea că acțiunea condițiilor externe se realizează prin intermediul legității interne.[13]

În cadrul aceluiași fenomen de penetrație activă difuză a influențelor psihologice materialist-dialectice trebuie să considerăm și schimbarea atitudinii față de psihologia sovietică și pavlovism. Ne vom permite să citâm dintr-un articol al lui Maurice Debesse, profesor la Strassburg: „Psihologia sovietică a fost puțin cunoscută la noi pînă în acești ultimi ani, dar lucrările sale încep să fie traduse. Se pare că ea a eliminat în jurul anilor 1930 metodele experimentale ale psihologiei occidentale pentru a le înlocui... prin analiza experimentală a condiționării copilului în cursul dezvoltării sale. Influența lui Pavlov și a psihologiei reflexelor condiționate continuă să acționeze profund asupra ei".[14]

În același caiet, articolul lui Irène Lésine exprimă o foarte mare receptivitate și adeziune la cîteva idei de bază ale psihologiei și pedagogiei sovietice și o poziție transparentă refractară față de unele idei ale lui A. Gessell. Iată ce spune ea: „Noi nu vom adopta desigur sistemul de rutină rigidă (în educație) pe care-l preconizează dr. Blatz ca reacție împotriva liberalismului lui Gessell în sfaturile sale rezervate tinerilor părinți. Educația ni se pare a fi înainte de toate un fapt de bun simț și cine spune bun simț spune măsură justă; noi vom prefera deci, împreună cu A. S. Makarenco, o cale de mijloc între educarea activității și educarea frînelor".[15]

Tot în același caiet, există, printre altele, un capitol întreg asupra „condiționării conduitei în mediul școlar", în cadrul căruia e expusă pe scurt teoria lui I. P. Pavlov și teoria celor două sisteme de semnalizare.[16] (Aceasta e mai puțin cunoscută în occident). În genere, literatura psihologică franceză exprimă multă simpatie față de psihologia sovietică.

În sfîrșit, un ultim aspect în legătură cu toate acestea. La ultimele congrese internaționale se manifestă în mod evident cele semnalate de noi, dar mai ales un alt fenomen — regruparea și revizuirea pozițiilor teoretice și metodologice ale diferitelor școli psihologice — încercarea de a „înainta teoretic" spre materialism și spre dialectică. Tocmai de aceea la aceste ultime congrese a crescut ponderea de greutate a experimentelor de laborator. La al XV-lea congres internațional de psihologie de la Bruxelles, care a avut loc în vara anului 1957, s-au prezentat numeroase lucrări bazate pe cercetări de laborator. Nu e vorba însă de formele vechi de experimente de laborator ale psihotehnicii, ci de forme de experimente fiziologice și neuropsihice care s-au plasat între studiul modificărilor biochimice ale creierului — Mark R. Rosenzweig (California), E. Russell (Londra), I. V. Brady (Washington) etc. și cercetările neurologice — C. Ward, Halstead (Cicago) și Peercy Baley (Washington), ori cercetările asupra mecanismelor fiziologice superioare ale emoției — Gastaud.

★

Fenomenul regrupării metodelor și restructurării teoretice a bazelor și obiectivelor majorității sistemelor psihologice din occident este în plină desfășurare.

Dezvoltarea mare a psihologiei infantile a fost secundată, la începutul acestui veac, de o dezvoltare relativ impresionantă a unor noi domenii științifice ca pedagogia experimentală și psihologia pedagogică.

Testele de aptitudini, quizurile și testele projective au fost folosite și în această direcție ca expresia extinderii experimentalismului spre sectoarele pedagogiei. Aceste ramuri practice ale spațiului dintre psihologie și pedagogie au avut un destin zbuciumat.

Pe de o parte, s-a încercat constituirea unui sistem pedagogic pornind de la cercetări psihologice (Dr. Simon, Binet, Stanley, Hall, Thorndike, Meumann și Ley). Pe de altă parte, s-a încercat experimentarea unor sisteme de educație.

---

[13] S. Rubinstein, „Voprosî psihologhi", nr. 5/1957.

[14] Cahiers de pédagogie moderne, op. cit., pag. 13.

[15] Irène Lésine: „Psychologie genetique", pag. 27. Cahiers de pédagogie de l'enfant op. cit.

[16] Cahiers de pédagogie de l'enfant — articolul e semnat de Eugénie Evart — Chmielniski.

Încercarea de a experimenta un sistem de educaţie este mai veche în pedagogie. Rousseau este considerat un precursor în această direcţie. La începutul secolului XX au apărut cîteva şcoli care au realizat un sistem propriu de muncă educativă. Printre ele citäm: „Casa dei bambi" a Mariei Montesori, înfiinţată în Italia în 1907, şcoala Decroly. La baza acestor şcoli era ideea cultivării libertăţii copilului.

Tot pe la începutul secolului XX, cam prin 1912, Claparède şi P. Bovet înfiinţează institutul Jean Jacques Rousseau şi în cadrul său „La maison de petits" din Geneva, care se dezvoltă mult datorită a două educatoare talentate — Audemars şi Lafendel.

În S.U.A., planul Dalton, planul Winnetka şi Scoutismul etc. exprimă cîteva forme de „şcoli experimentale", înfiinţate sau concepute în perioada modernă. Primul sfert de veac al secolului XX înregistrează o mare răspîndire a curentului „şcolii noi."

Dar deşi experimentalismul şi cerinţele de aplicare a cunoştinţelor psihologice au fost invocate de fiecare dată în aceste eflorescenţe de curente şi şcoli, fenomenul acesta a avut loc parţial, deficitar, deformat pe planul unei ideologii confuze.

Pesimismul cu privire la distanţa dintre psihologia infantilă şi pedagogie este îndreptăţit. De altfel el a fost formulat din timp în timp, ca un ecou al chemării patetice a lui Rousseau spre copil, formulată înainte cu 200 de ani (1762). Se pare că în această direcţie s-a făcut foarte puţin. De altfel, rîndurile lui Lucien Febrre, în prefaţa la al XV-lea volum al Enciclopediei franceze, actualizează problema cerinţelor de a se căuta drumurile ce trebuie să lege psihologia de pedagogie. Tot fenomenul acesta e semnalat de Maurice Debesse, într-un articol scris în 1956, în care spune: „De fapt psihologia copilului este încă departe de a fi cucerit o participare în practica cotidiană.[17] E adevărat că psihologia copilului a devenit o ştiinţă complexă... Psihologia copilului e în plină dezvoltare dar ea are nevoie de a fi aclimatizată în pedagogie".[18]

★

Concepţia marxist-leninistă a generat în U.R.S.S. o foarte mare dezvoltare şi înflorire a psihologiei infantile şi a pedagogiei. Ea s-a realizat în lupta împotriva pedologiei, a curentelor reacţionare occidentale, în efortul constructiv de a constitui bazele ştiinţifice profunde ale acestor ştiinţe.

Numeroase discuţii purtate în jurul anului 1930 împotriva reflexologiei şi reactologiei, ca şi documentul din 1936, constituie cîteva etape ale acestei lupte şi tot atîtea victorii. În aceste luări de poziţie faţă de infiltraţiile ideologiei occidentale, în demascarea efectelor acestor infiltraţii, s-a realizat concomitent o revalorificare a tradiţiilor pozitive generoase ale învăţăturii pavloviste, ale experimentului fiziologic, ale experimentului natural în psihologie. La aceasta se adaugă constituirea bazelor educaţiei prin muncă şi cultură, prin autodisciplinarea conştientă a conduitei (Makarenko).

Experimentul natural, al cărui exponent a fost iniţial Lazurski, devine pedagogic atunci cînd se efectuează în cadrul procesului educativ — în condiţiile muncii şcolare.

Deosebirea între experimentul natural pedagogic şi test nu este numai formală şi aparentă. Exerimentul natural pedagogic are în atenţie mai ales specificul plasticităţii educaţionale a copilului, a elevului. Experimentul pedagogic urmăreşte să determine rolul oricărei condiţii de influenţă, mijloacele de activizare şi mobilizare a copilului. De aceea, de cele mai multe ori cercetările asupra copilului se repetă în condiţii diferite cu un instructaj asemănător, urmăresc procesualitatea psihică. Aşa sînt cercetările făcute de Istomina asupra memoriei preşcolarilor, cercetările lui Sardakov asupra gîndirii la şcolari, ale lui Smirnov asupra memoriei la şcolari sau cercetările mai recente făcute de Menciskaia sau Galperin.

Orientarea pavlovistă a permis psihologiei sovietice să se apropie şi de condiţionarea internă, de modul specific diferenţiat de lucru al activităţii nervoase superioare. Aceasta a ajutat psihologiei infantile sovietice să facă serioşi paşi înainte.

O serie de foarte interesante cercetări făcute de Ananiev şi elevii săi, de Leontiev şi colaboratorii săi, urmăresc dezvoltarea edificiului de noţiuni la copii în procesul

---

[17] Cahiers de pédagogie moderne — op. cit., pag. 5.
[18] Idem, pag. 6.

instructiv-educativ, formele de influenţă activă şi retroactivă ale filaţiunilor de integratori superiori. E o muncă deosebit de complicată. În această direcţie Slavina a reuşit să aducă la un nivel înalt o mînă de elevi rămaşi mult în urmă la învăţătură. Organizarea recuperărilor este foarte activă şi extinsă în şcolile sovietice. În această muncă e implicat şi efortul psihologilor.

Iată cîteva aspecte ale situaţiei şi rolului experimentului natural pedagogic — şi diferenţa sa faţă de test. Dar afară de această înaintare dinspre psihologie spre pedagogie, drumul invers a cunoscut şi el numeroase succese în U.R.S.S. O serie de principii pedagogice de bază ale sistemului de gîndire pedagogică al lui A. S. Makarenko constituie stîlpii de bază ai pedagogiei sovietice.

Există şi un front de muncă măruntă de fiecare zi în domeniul pedagogic. Marea dezvoltare a metodicilor de predare este efectul acestei munci. Acest front este unitar, monolitic, pentru că există o singură concepţie şi un singur scop — omul de tip nou, constructorul socialismului şi al comunismului.

Pîrghia de bază a dezvoltării permanente a psihologiei şi pedagogiei este popularizarea experienţei înaintate pedagogice şi psihologice. Ea reprezintă noul, înaintarea ştiinţei. Prin ea se marchează astăzi drumul victorios al pedagogiei sovietice ca şi aportul psihologiei infantile noi, care s-a născut în patria socialismului, înainte cu patru decade.

URSULA ŞCHIOPU

EVITAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR ÎN DISCUŢIA PEDAGOGILOR SOVIETICI

Problema găsirii căilor şi mijloacelor care duc la evitarea supraîncărcării elevilor nu constituie o preocupare recentă a pedagogilor sovietici. Cine a urmărit şi urmăreşte presa pedagogică sovietică poate vedea că discuţia în jurul acestei probleme a început cu ani în urmă şi că la ea au participat şi participă atît pedagogii teoreticieni, cît şi pedagogii practicieni, cei care lucrează nemijlocit în şcoală.

Se poate spune că în ultimul timp se aude tot mai mult în presa pedagogică sovietică glasul, cuvîntul pedagogilor — directori de şcoli, profesori, învăţători — care participă direct la activitatea vie a şcolii şi care, în afara activităţii propriu-zise la catedră, desfăşoară în multe locuri şi o frumoasă activitate experimentală îndreptată, mai ales în ultimul timp, printre altele, spre găsirea celor mai eficace mijloace în vederea evitării supraîncărcării elevilor.

Pe această linie se remarcă, unele interesante materiale apărute în cîteva publicaţii pedagogice sovietice, ca „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 7/1957 (articolul „Cu privire la lichidarea supraîncărcării elevilor" semnat de N. N. Pospelov, profesor la Şcoala medie nr. 10 din Riga), „Narodnoe Obrazovanie" nr. 4/1957 (articolul „Despre căile lichidării supraîncărcării la învăţătură a elevilor" semnat de V. Umeţki, profesor la Şcoala medie Gorelsk din regiunea Tambov), precum şi o serie de articole apărute nu de mult în „Ucitelskaia Gazeta". Aceste materiale prezintă un real interes pentru cititori, inclusiv pentru cititorii din ţara noastră, unde, cu toate măsurile importante, eficace, luate în şcoli cu 2—3 luni în urmă, mai sînt încă multe lucruri de făcut pentru a lichida fenomenul supraîncărcării elevilor.

Să vedem în ce constă aportul materialelor amintite mai sus la discuţia în jurul problemei supraîncărcării, ce propun autorii lor în vederea lichidării acestui fenomen negativ în viaţa şcolii contemporane.

În primul rînd autorii materialelor menţionate sînt cu toţii de acord asupra faptului că supraîncărcarea elevilor reprezintă un fenomen real, incontestabil. Cercetînd cauzele care duc la supraîncărcare, autorii articolelor le grupează astfel: a) cauze care nu depind de pedagog, b) cauze care depind de pedagog, c) cauze care depind în primul rînd de elev.

Printre cauzele care nu depind de pedagog, N. N. Pospelov, autorul articolului citat, apărut în „Sovetskaia Pedagoghika", aminteşte: volumul mare de cunoştinţe, prevăzut în programe şi manuale; limitarea posibilităţilor profesorului în ce priveşte munca experimentală în vederea îmbunătăţirii programei; divergenţa de opinii în lite-

ratura pedagogică cu privire la problemele organizării activităţii independente şi a regimului de zi al şcolarului; lipsa de concordanţă dintre programele şcolii medii pe de o parte şi cerinţele comisiilor examinatoare de la concursul de admitere în învăţămîntul superior pe de altă parte.

Printre cauzele care depind de pedagog se menţionează următoarele: munca insuficientă din partea profesorului în vederea însuşirii de către elevi a materialului nou în timpul lecţiei; lipsa unui sistem anumit de lucru care să trezească şi să cultive la elevi deprinderile de muncă independentă şi care să determine modul cel mai bun de examinare a elevilor la lecţie; insuficienta atenţie acordată dezvoltării gîndirii logice a elevilor; exigenţa excesivă a unor pedagogi faţă de cunoştinţele elevilor (exigenţă ce depăşeşte cerinţele programei).

În sfîrşit, N. N. Pospelov vorbeşte despre cauzele ce depind de elevii înşişi şi anume: elevul este neatent la lecţie, în timpul verificării cunoştinţelor (al examinării curente) şi în timpul explicării materialului nou; nu participă activ la discuţia pedagogului cu clasa în timpul lecţiei; nu cere lămuriri, explicaţii suplimentare cu privire la unele lucruri care n-au fost înţelese; nu-şi ia notiţe în mod sistematic, organizat.

Despre asemenea cauze, ca şi despre altele, cum vom vedea mai departe, vorbesc şi autorii celorlalte articole. Dezvăluirea acestor cauze e susţinută prin numeroase exemple, dintre care deosebit de interesante ni se par următoarele date din articolul semnat de N. N. Pospelov.

În cadrul activităţii experimentale desfăşurate pentru studierea problemei supraîncărcării elevilor, el a asistat la toate cele cinci ore de curs ale unei zile de şcoală la clasa a IX-a B a uneia din şcolile medii din Riga. Iată ce spune autorul cu privire la constatările şi concluziile acestei vizite:

1. Din 225 de minute (ora de curs durează 45 minute) 114 minute (adică 51%) au trecut cu examinarea curentă a 15 elevi; 104 minute (46%) — cu explicarea materialului nou; 7 minute (3%) — cu explicarea temelor pentru acasă.

2. La toate aceste lecţii elevii au ascultat pasiv pe colegii sau pe profesorii lor, neavînd nici un fel de participare activă la lecţii, nelucrînd independent.

3. Profesorii n-au pus în faţa elevilor probleme care să necesite compararea faptelor; toate întrebările, cu excepţia unor cazuri izolate, se adresau memoriei elevilor.

4. Verificarea temei pentru acasă nu a fost legată cu materialul nou, elevii nefiind conduşi treptat către lecţia nouă.

5. Examinarea curentă n-a prezentat pentru elevi un interes deosebit, deoarece profesorii nu s-au oprit asupra greşelilor făcute de elevii examinaţi, asupra modului îndreptării lor, asupra direcţiei în care trebuie să lucreze elevii mai departe.

6. Profesorii n-au subliniat mijloacele de studiere a materialului dat pentru acasă, nici procedeele autocontrolului pe care trebuie să-l efectueze fiecare elev. N-au fost date nici un fel de teme individuale pentru acasă.

7. S-a dat elevilor să înveţe acasă (exprimîndu-ne în pagini de manual sau de caiet): la geografie — 5 pagini, la fizică — 11 pag. şi o problemă, la algebră — 1/2 pag. şi o problemă, la istorie 4 pag.; în total s-au dat elevilor 20½ pag. de citit şi de învăţat, plus două probleme de rezolvat.

La prima vedere s-ar părea că nu e vorba de supraîncărcare. Autorul articolului conchide însă, arătînd, pe bună dreptate, că neajunsurile lecţiilor amintite mai sus se datoresc nu numai volumului mare de material dat în programe şi în manuale, ci şi pedagogului, profesorului care n-a făcut totul sau n-a făcut nimic din ceea ce depinde de el pentru a înlătura acele greutăţi şi lipsuri ce duc la supraîncărcarea elevilor. După asemenea lecţii desfăşurate în clasă, elevii acasă citesc şi iarăşi citesc, dar nu învaţă: ei îşi consumă energia, eforturile, nu atît în vederea înţelegerii, studierii aprofundate a materialului, cît mai ales în vederea memorării lui — ceea ce nu poate să ducă decît la supraîncărcare.

Nu e de mirare că adesea şcolarii nu înţeleg întrebările profesorului şi îl roagă să dea lămuriri: „Din care paragraf?“ Ei pot să povestească exact conţinutul cutărui ori cutărui paragraf, dar nu totdeauna pot să răspundă la o întrebare care necesită judecată — remarcă pe bună dreptate V. Umeţki în articolul citat mai sus, apărut în revista „Narodnoe Obrazovanie“.

Mergînd pe linia dezvoltării cauzelor ce depind de profesor şi duc la supraîncărcarea elevilor, autorul articolului din „Sovetskaia Pedagoghika“ a „prins“ destul

de bine modul de lucru al unui pedagog, profesor de chimie, care manifestă faţă de elevi o exigenţă excesivă, cerîndu-le să ştie cu mult peste prevederile programei de chimie şi despre care elevii clasei a IX-a ai unei şcoli din Riga spun: „Cea mai grozavă materie e chimia. Tovarăşa profesoară ne ascultă în aşa fel, încît niciodată nu putem fi siguri ce notă vom obţine. În preziua lecţiei de chimie toată clasa învaţă numai la chimie, la alte materii nu învăţăm".

De ce? Pentru că — arată autorul — de fiecare dată profesoara de chimie ascultă elevii nu atît din lecţia de zi, cît mai ales din toată materia parcursă pînă atunci. Şi apoi, pentru că explicînd materialul nou, profesoara de chimie cere elevilor clasei a X-a cunoştinţe la nivelul anului I al facultăţii de chimie.

— „Nu e nimic, le va fi greu acum elevilor. În curînd vor da examene şi aici şi la universitate. Atunci îmi vor spune toţi: mulţumesc!" — răspunde de obicei profesoara la reproşurile legitime ce îi sînt adresate de către colegii săi.

Cititorii „Revistei de pedagogie", ca şi cel care semnează aceste rînduri vor spune: care dintre noi n-a avut sau n-a auzit despre un asemenea profesor foarte exigent, muncitor şi perseverent, căruia îi datorează în mare măsură cunoştinţele lui bogate în cutare sau cutare domeniu şi, o dată cu aceasta, recunoştinţa deplină? Şi totuşi... viaţa, practica şcolii, faptele, dovedesc pe deplin de fiecare dată următoarele: elevii unui asemenea profesor care, dintr-o exigenţă excesivă, împinge lucrurile prea departe, dînd elevilor să înveţe ceea ce depăşeşte limitele programei de învăţămînt, vor ajunge de cele mai multe ori să treacă cu succes examenele la materia respectivă în şcoala medie şi chiar la universitate, dar nimeni nu va putea să conteste faptul că buna lor pregătire la această materie s-a realizat cu preţul neglijării pregătirii la celelalte materii. Or, nu acesta e scopul şcolii medii de cultură generală — lucru pe care îl sugerează toate materialele citate, apărute în presa pedagogică sovietică. De aceea ni se pare oportună observaţia lui S. Runovski (autorul articolului „Pe căile lichidării supraîncărcării elevilor" apărut în „Ucitelskaia Gazeta" din 3 decembrie 1957) care, referindu-se la acei pedagogi „entuziaşti" ai exigenţei fără margini, le aminteşte că ei au uitat disciplina elementară de stat, atunci cînd, după bunul lor plac, au complicat materialul prevăzut de programă, dînd şi cerînd elevilor mai mult material şi manifestînd faţă de ei o exigenţă exagerată.

Se înţelege că toate acestea nu exclud acea exigenţă care păstrează măsura lucrurilor şi pe care trebuie să o manifeste pedagogul faţă de elevi.

Spaţiul şi preocupările articolului nostru nu ne îngăduie să redăm, aşa cum o face N. N. Pospelov, desfăşurarea „filmul" unei lecţii de literatură rusă la clasa a IX-a — lecţie predată în bune condiţii şi care serveşte foarte bine cauza luptei pentru evitarea supraîncărcării elevilor. Pe scurt, la această lecţie cu subiectul: romanul „Părinţi şi copii" de I. S. Turgheniev, profesoara nu expune pur şi simplu materialul prevăzut de programă, ci îndeamnă elevii, îi stimulează să participe activ la analiza operei, dezvoltîndu-le gîndirea, judecata, educîndu-le nu numai spiritul de observaţie, ci şi atitudinea justă faţă de studierea literaturii. Sînt momente în desfăşurarea lecţiei, sînt întrebări după care elevii tac. „Profesoara însăşi nu e sigură dacă elevii se gîndesc la întrebarea ei ori aşteaptă să dea ea răspunsul. Se vede însă că ei se gîndesc, ridică mîinile, se fac cîteva încercări pentru a găsi răspunsul corect şi — iată şi concluzia."

Aceasta înseamnă că asemenea lecţii îşi ating nu numai scopul instructiv, ci şi pe cel educativ, deprinzînd pe elevi să se gîndească la textul citit, să judece, să grupeze faptele, să deosebească principalul de secundar, cauza de efect, să tragă concluziile. Acasă tema va fi executată bine şi în mai puţin timp, deoarece principalul s-a realizat în clasă la lecţie, supraîncărcarea elevilor fiind astfel exclusă.

De aici rezultă că o atenţie mare trebuie acordată temelor pentru acasă, teme a căror executare nu trebuie să răpească mult timp elevilor. Din acest punct de vedere suscită un interes notabil experienţa şcolii de 7 ani din Ulianovsk, raionul Krasnogvardeisk, regiunea Krîmsk, şcoală ai cărei profesori au trecut la organizarea şi desfăşurarea cu succes a unor lecţii fără teme pentru acasă, în vederea evitării supraîncărcării elevilor. Desigur, nu e vorba de toate lecţiile şi de toate materiile; e vorba de o parte dintre lecţii, cele mai multe fiind lecţii de istorie, biologie şi lectură literară. Se înţelege că asemenea lecţii au o structură deosebită: repetarea frontală a materialului lecţiei precedente durează 4 minute, explicarea materialului nou — 12

minute, fixarea — 14 minute, verificarea cunoştinţelor (ascultarea) — 12 minute, încheierea — aproape 3 minute (această delimitare în timp a momentelor lecţiei nu este, bineînţeles, obligatorie). Asemenea lecţii oferă avantajul participării active a întregii clase la desfăşurarea lecţiei, deoarece elevii ştiu că ei vor fi ascultaţi imediat după ce se va fi explicat şi fixat materialul lecţiei noi. Totodată elevii se deprind să folosească mai bine manualul (acest lucru se va face în clasă, la lecţie, sub îndrumarea profesorului), iar profesorii vor pregăti şi vor ţine cu mai multă răspundere fiecare lecţie.

Cum se desfăşoară o asemenea lecţie? Asigură oare acest fel de lecţie cunoştinţe temeinice? Iată întrebări la care răspunde directorul şcolii amintite mai sus, S. Orlov, în articolul intitulat „150 de lecţii fără teme pentru acasă", apărut în „Uciteskaia Gazeta" din 1 Februarie 1958.

★

Discuţia despre evitarea supraîncărcării elevilor s-a concretizat şi în alte măsuri, a căror aplicare în şcoli se face în baza unor ordine sau a unor propuneri ale Ministerului Învăţămîntului. Astfel Ministerul Învăţămîntului al R.S.F.S.R. a trimis şcolilor următoarele instrucţiuni:

— în zilele de sîmbătă nici o clasă de elevi să nu aibă mai mult de 5 ore de curs;

— sîmbăta sau în ajunul sărbătorilor, sînt interzise adunările, şedinţele, consfătuirile, lucrările suplimentare cu elevii;

— în zilele de luni şi de după sărbători nu se vor da elevilor lucrări de control, nu li se vor cere compuneri făcute acasă.

Totodată Ministerul Învăţămîntului al R.S.F.S.R. a propus şcolilor să ia măsuri ca pentru zilele de luni şi pentru zilele de după sărbători să nu se dea elevilor teme de efectuat acasă.

Astfel elevilor li s-au creat condiţiile pentru a-şi petrece cum doresc ei ziua de odihnă: să se odihnească, să se plimbe, să se distreze, să citească, să se ocupe cu muzica, sportul etc.

Ce vom face însă cu acele obiecte de învăţămînt care se predau în 1—2 ore pe săptămînă, dacă acestea vor fi plasate în orar tocmai luni? Cum rămîne cu temele pentru acasă la aceste obiecte? Cum trebuie evitat acest neajuns? La aceste întrebări, ca şi la altele, răspund detaliat articolele: „Pe căile lichidării supraîncărcării elevilor" şi „Despre lecţiile din zilele de luni", semnate de S. Runovski, şeful serviciului didactic-metodic din Direcţia Generală a şcolilor din Ministerul Învăţămîntului al R.S.F.S.R. şi apărute în „Ucitelskaia Gazeta" din 3 decembrie 1957 şi din 28 ianuarie 1958.

Tot de aici aflăm că Ministerul Învăţămîntului şi-a pus ca sarcină să înlăture „tot ce e de prisos, secundar, tot ce nu e necesar învăţămîntului mediu" şi că din însărcinarea Ministerului, Academia de ştiinţe Pedagogice a R.S.F.S.R. desfăşoară o muncă intensă „în vederea fundamentării teoretice şi a definirii ştiinţifice a conţinutului învăţămîntului general şi politehnic". Pe această bază vor fi perfecţionate planul şi programele de învăţămînt. În momentul de faţă, munca aceasta se apropie de sfîrşit; rezultatele ei vor fi puse în curînd în discuţia largă a pedagogilor din şcoli — ceea ce va contribui fără îndoială la evitarea supraîncărcării elevilor.

Tocmai pe această linie, a dezvăluirii cauzelor ce nu depind de pedagog şi care duc la supraîncărcarea elevilor, îşi axează conţinutul articolul „Despre căile lichidării supraîncărcării la învăţătură a elevilor", semnat de prof. V. Umeţki, apărut în revista „Narodnoe Obrazovanie".

Autorul articolului face o serie de consideraţii critice cu privire la manualele de matematici, arătînd lipsa de concordanţă dintre manuale şi culegerile de probleme, lipsă ce se manifestă prin aceea că nu totdeauna pedagogul — mai ales cel tînăr, neexperimentat — este în măsură să aleagă materialul temei pentru acasă, astfel ca materialul teoretic şi problema din culegere să se completeze reciproc în mod firesc. Autorii manualelor ar trebui să formuleze la sfîrşitul fiecărei teme, fiecărui capitol, o serie de întrebări care să sintetizeze conţinutul capitolului sau temei date; nu trebuie lăsată această sarcină de răspundere pe seama profesorului sau a elevului. Apoi, cu cît va fi mai simplă formularea regulilor, cu atît va fi mai uşor înţeleasă de elevi şi

aplicată în rezolvarea problemelor. În această privință, autorul propune ca înainte de a încheia cu autorii contractul privitor la elaborarea unor manuale noi, Editura didactică și pedagogică să discute cu ei meritele și lipsurile manualelor folosite în școală în momentul respectiv.

În sfîrșit, autorul amintește o importantă cauză care duce la supraîncărcarea elevilor — aceea a ruperii predării de nivelul dezvoltării intelectuale a copiilor. „Nu o dată, în explicarea cutărei ori cutărei chestiuni, profesorul operează cu noțiuni pe care elevii le înțeleg insuficient, sau nu le înțeleg deloc la vîrsta respectivă... Cu cît copilul e mai mic, cu atît experiența vieții, fondul de cuvinte sînt mai reduse, cu atît, prin urmare, e mai slabă baza pe care trebuie să se formeze noile noțiuni".

În numeroase materiale apărute în presa pedagogică sovietică este subliniat rolul diriginților, al organizațiilor de tineret, al părinților etc., în evitarea supraîncărcării elevilor. Articolul nostru nu înfățișează decît o mică parte din materialul bogat și interesant al discuției despre supraîncărcarea elevilor — discuție ce frămîntă opinia pedagogică sovietică.

Școala contemporană, școala epocii unor grandioase cuceriri în domeniul științelor, al culturii, e chemată să dea elevilor mai multe cunoștințe. Posibilitățile de asimilare de noi cunoștințe ale copilului, particularitățile lui de vîrstă sînt în general aceleași. Este rolul pedagogului și al științei pedagogice de a face ca tînăra generație să învețe mai bine, mai mult, fără a prejudicia cu nimic dezvoltarea ei armonioasă în ansamblu.

Tocmai acestui scop înalt îi slujesc căutările laborioase, novatoare, interesante ale pedagogilor sovietici.

Prof. *ION BUCUROIU*

BIBLIOGRAFIE

1. N. N. **Pospelov**: „Cu privire la lichidarea supraîncărcării elevilor", revista „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 7/1957, pag. 37—46.
2. V. **Umețki**: „Despre căile lichidării supraîncărcării la învățătură a elevilor", revista „Narodnoe Obrazovanie" nr. 4/1957, pag. 40—45.
3. S. **Runovski**: „Pe calea lichidării supraîncărcării elevilor", „Uciteskaia Gazeta" din 3 decembrie 1957.
4. S. **Runovski**: „Despre lecțiile din zilele de luni", (consultație), „Ucitelskaia Gazeta" din 28 ianuarie 1958.
5. S. **Orlov**: „150 de lecții fără teme pentru acasă", „Ucitelskaia Gazeta" din 1 februarie 1958.

CONSULTAȚII - DISCUȚII - CRONICĂ

UNELE PROBLEME ALE CONSOLIDĂRII CUNOȘTINȚELOR ÎN PREDAREA LOGICII [1]

În urma „Hotărîrii Comitetului Central al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R.", logica și-a cîștigat din nou locul cuvenit ca obiect de studiu în planul de învățămînt al școlii medii. Este reluată astfel linia unei valoroase tradiții a învățămîntului nostru. Istoria predării logicii în limba romînească este veche de aproape un veac și jumătate. În Iașii anului 1813, la școala de la Socola, dascălii au serbat faptul că un moldovean a putut „să grăiască de figuri siloghismiticești" în limba sa.[2] Gheorghe Lazăr, pionierul învățămîntului romînesc științific, a predat elevilor săi de la Sf. Sava un curs de logică.[3] La aceeași catedră, logica a fost predată cîțiva ani mai tîrziu de Eufrosin Poteca, primul traducător în romînește al unui tratat de logică, a cărui dorință era „să filozofească toți fiii Romînilor".[4] Logica a făcut parte din planul de studii al Academiei Mihăilene,[5] iar în proiectul de învățămînt pe care Ion Ghica îl publica în 1847 găsim o programă amănunțită a acestui obiect, care ne înfățișează „mersul ce urmează înțelegerea în cercetarea și demonstrarea adevărului".[6] Cu legea din 1864, fiind cuprinsă în „programul de studii gimnaziale și liceale",[7] logica și-a cîștigat, în mod oficial, cetățenia în învățămînt.

Analiza manualelor de logică apărute între cele două războaie, în care s-a resimțit într-o anumită măsură influența teoriilor iraționaliste, ne arată că predarea logicii a început să alunece spre formalism, spre însușirea dogmatică a unor scheme. Astăzi se depun eforturi pentru alcătuirea unui manual și a unei metodici a predării logicii, care să asigure studiului acestui obiect o orientare materialist-dialectică și să înlăture formalismul școlastic. Un ajutor în acest sens ni-l oferă manualele sovietice.

Căile metodice ale predării și consolidării cunoștințelor de logică decurg în primul rînd din specificul acestui obiect în raport cu celelalte. Logica nu înlocuiește cunoștințele științifice, dar te ajută să le descoperi și să le folosești mai bine; ea nu înlocuiește experiența, dar te ajută s-o înțelegi și s-o generalizezi. De la această constatare cred că trebuie să pornească metodica logicii.

Conspectînd cartea lui Hegel „Știința logicii", V. I. Lenin citează aprobativ următorul fragment: „... logicul este apreciat la adevărata lui valoare numai atunci cînd apare ca rezultat al experienței științifice; el se prezintă atunci spiritului ca un adevăr general care stă nu **alături** de alte materiale și realități, ca o cunoștință **particulară**, ci

---

[1] Articol scris pe baza analizei experienței didactice a prof. Virgil Bogdan (Școala medie „I. L. Caragiale"), Ion Manoliu (Școala medie „M. Eminescu"), Mihail Rațiu (Școala medie „Mihai Viteazul"), Eugenia Cazacu (Școala medie nr. 15) și Victoria Alterescu (Școala medie „Nicolae Bălcescu").

[2] **A. D. Xenopol:** Istoria Romînilor din Dacia Traiană, București, Cartea Romînească, 1930, vol. X, pag. 298.

[3] **Petre Poenaru și I. E. Rădulescu:** Gheorghe Lazăr, București, Cultura Națională, 1923, pag. 87.

[4] **Heineccius:** Elemente de filozofie, logică și etică, trad. de Eufrosin Poteca, Buda, 1829.

[5] **A. D. Xenopol și C. Erbiceanu:** Serbarea Școlară de la Iași, Tipogr. Națională, 1885, pag. 146, 151, 169.

[6] **Ion Ghica:** Opere complete, București, Minerva, 1915, vol. IV, pag. 455—456.

[7] **C. Lascar și I. Bibiri:** Colecțiunea legilor... București, 1901, vol. I, pag. 913—914.

care alcătuiește esența întregului acest alt conținut".[8] Problema are, evident, implicații didactice. Pentru elev cunoștințele de logică apar uneori rupte de cele ale științelor, alături de ele, ca alte cunoștințe separate și nu ca esența cunoștințelor științifice însușite. Drumul metodic just ne impune procedee prin care logicul să apară pentru elev, după expresia lui Lenin, ca „bilanțul experienței științifice",[9] al practicii de cunoaștere.

Aceasta înseamnă îndreptarea efortului didactic spre stabilirea unei continue legături între forma logică și conținutul obiectiv al cunoașterii. Profesorii, a căror experiență am cercetat-o, pornesc, în predarea logicii, de la cunoștințele pe care elevii le au din viață și mai ales din studierea diferitelor discipline, analizează aceste cunoștințe sub aspectul formei lor logice și de la această analiză îi ridică pe elevi la înțelegerea regulilor logicii formale, demonstrîndu-le caracterul reflectoriu al formelor și legilor logice. Predarea logicii capătă astfel un suport gnoseologic, elevii fiind feriți de primejdia ancorării în formalism. Accentul cade, în predare, pe structura logică, dar legătura cu viața trebuie să rămînă mereu prezentă. Logica este expresia vieții. Oamenii n-au făurit noțiunile sau judecățile universale în cabinete filozofice, ci în procesul acțiunii asupra realității, acolo unde generalul și esențialul era impus și verificat de practică. „... Practica omului, repetîndu-se de miliarde de ori, s-a imprimat în conștiința omului ca figuri logice. Aceste figuri au trăinicia unei prejudecăți și un caracter axiomatic tocmai (și numai) datorită acestei repetări de miliarde de ori".[10]

De aci decurge și înțelegerea importanței logicii ca obiect de studiu. Predăm elevilor legile gîndirii corecte, structura formelor gîndirii, pentru a-i înzestra cu un instrument prețios pentru activitatea lor practică și teoretică. Urmărim să formăm deprinderea folosirii operațiilor logice ca pe mijloace de cunoaștere a realității și de dezvăluire a greșelilor din raționamentele incorecte. Gîndirea corectă spontană se arată limitată cînd pătrunde în domeniul abstracțiunilor sau cînd se izbește de sofisme bine deghizate. Formarea unei gîndiri științifice corecte îi va ajuta pe elevi să evite contradicțiile, să recunoască adevăratele cauze ale fenomenelor și să lupte împotriva acelor „idoli ai minții" de care vorbea Bacon, adică împotriva ideilor preconcepute, prejudecăților, superstițiilor. Demonstrația logică este necesară în toate domeniile vieții; ea este baza logică a metodei convingerii pe care o folosim în politică și în pedagogie. Optimarea și dogmatismul se tem de demonstrație, de libertatea raționării, de lupta argumentelor. Înarmîndu-i pe elevi cu legile logicii îi pregătim să lupte pentru adevăr în știință ca și în politică.

Specificul logicii ca obiect de studiu impune și mijloace specifice pentru consolidarea cunoștințelor de logică. Aci nu este, în general, necesară memorarea prin simplă reproducere aidoma de către elevi a cunoștințelor predate. Aci cunoștințele sînt atît de strîns legate între ele încît fiecare cunoștință nouă le cuprinde implicit pe toate celelalte anterioare. Desigur, și la științele naturale sau la istorie și mai ales la gramatică există o strînsă legătură între cunoștințe, dar logica nu poate fi comparată, din punctul de vedere al acestei interpătrunderi, decît cu matematica. Tot așa cum, de exemplu, împărțirea nu poate fi învățată dacă nu cunoști operațiile aritmetice anterioare, judecata nu poate fi învățată fără cunoașterea problemelor noțiunii, iar raționamentul fără cunoașterea problemelor noțiunii și judecății. Cunoașterea și repetarea se împletesc aci într-o asemenea măsură, încît adesea nu e posibil (și nici necesar) să le despărțim. Cunoașterea în mișcare implică repetarea, iar repetarea apare ca o cunoaștere mai adîncită, activitate vie a gîndirii și nu simplă memorare. Practic, aceasta se traduce, în activitatea profesorilor cu experiență, în folosirea unor mijloace variate de fixare, care evită repetarea mecanică a regulilor, dar care asigură utilizarea lor în laboratorul practicii de cunoaștere. Toate legile și regulile logicii formale ar putea fi învățate pe dinafară în cîteva ore de către un elev cu memorie bună. Nu aceasta ne interesează însă, ci

[8] **V. I. Lenin:** Caiete filozofice, București, E.S.P.L.P., 1956, pag. 71.
[9] **Idem,** pag. 71.
[10] **Idem,** pag. 181. Această importantă teză își găsește confirmarea în rezultatele fiziologiei pavloviste care arată cum, pe baza practicii, s-a ajuns la o sistematizare a activității cerebrale care constituie suportul fiziologic al structurii logice a gîndirii.

continua exercitare, pe calea rezolvării unor probleme de cunoaştere, de complexitate crescîndă. Elevii fixează regulile învăţate aplicîndu-le la cazuri variate, pătrunzînd astfel spre o înţelegere mai profundă a felului în care ele reflectă lumea reală şi a importanţei lor cognitive.

Apare evident că principalul mijloc pentru consolidarea cunoştinţelor de logică este exerciţiul. Asemenea algebrei, logica, algebra gîndirii, se însuşeşte temeinic numai prin exercitare. Cîmpul exerciţiilor este aci nelimitat. Fiecare ştiinţă ni se oferă ca un material pentru exerciţiul raţionării. „Orice ştiinţă este logică aplicată“,[11] scria V. I. Lenin. Noi facem din „logica aplicată“, adică din ştiinţe, terenul de exerciţiu în vederea fixării fiecărei cunoştinţe de logică (fără să reducem la atît raportul logicii cu celelalte ştiinţe).

Trebuie precizat că ne referim nu numai la exerciţiul folosit în veriga special destinată fixării (atunci cînd această verigă este necesară), ci în oricare altă verigă a lecţiei. Exerciţiul se foloseşte pentru verificarea cunoştinţelor, temele pentru acasă sînt exerciţii, iar fixările parţiale, pe parcursul desfăşurării lecţiei, sînt de obicei tot exerciţii. Deseori regulile logice sînt extrase pornindu-se de la rezolvarea unor exerciţii. La baza lecţiilor de recapitulare periodică şi finală stă exerciţiul. În orice verigă a lecţiei l-am situa, el îşi exercită de acolo dublul rol: cognitiv şi mnemonic.

Nu putem însă situa toate exerciţiile pe acelaşi plan. În practica predării logicii apar tipuri deosebite de exerciţii, de valori deosebite.

Un tip foarte comun de exerciţiu constă în cerinţa adresată elevului de a exemplifica regula, forma logică sau operaţia de gîndire învăţată. Se cer exemple de diferite feluri de noţiuni şi judecăţi, de noţiuni sau judecăţi în diferite raporturi, de diferite figuri ale silogismului etc. Valoarea acestui procedeu creşte atunci cînd elevii primesc sarcina de a alege exemple din diferite domenii ale ştiinţei sau culturii, din manuale sau din alte lucrări. Exemplele găsite ne arată de obicei limpede în ce măsură au înţeles elevii cele predate.

Tot atît de comune (şi adesea asemănătoare) sînt exerciţiile de recunoaştere a regulei învăţate. Se dau elevilor diferite grupe de noţiuni pentru a recunoaşte raporturile dintre ele, se dau diferite judecăţi pentru a se recunoaşte felul lor sau raporturile dintre ele, se dau silogisme pentru a se recunoaşte figura sau modul lor. Elevii trebuie să recunoască, într-un text literar sau ştiinţific, diferite legi sau operaţii logice. Bineînţeles că acestea nu sînt date în forma lor logică tipică, ci într-o structură gramaticală mai complicată, din care elevul desprinde ceea ce este esenţial din punct de vedere logic. Multe legi ştiinţifice sau proverbe sînt din punct de vedere logic, judecăţi. Orice manual de matematică abundă în demonstraţii. În manualele de ştiinţe naturale găsim numeroase aplicări ale metodelor inductive.

În prezentarea acestui material, fiecare profesor îşi are, desigur, preferinţele sale. Prof. Virgil Bogdan aduce mai ales material din ştiinţele sociale şi ale gîndirii, prof. Mihail Raţiu din ştiinţele naturii, prof. Ion Manoliu din literatură. Astfel prof. I. Manoliu a cerut elevilor săi să recunoască judecăţile opuse din „Balada contrastelor“ a lui François Villon sau abaterile de la legile fundamentale ale gîndirii logice pe care le săvîrşesc eroii lui I. L. Caragiale: Farfuridi, Brînzovenescu, Caţavencu şi alţii. (De exemplu, abateri de la principiul contradicţiei: „Industria română e admirabilă, e sublimă, putem zice, dar lipseşte cu desăvîrşire“). A stîrnit interesul viu al elevilor analiza greşelilor prin nerespectarea regulilor definiţiei, pe care le face Mariu Chicoş Rostogan. La o altă lecţie au fost analizate abaterile de la principiile logice, întîlnite în ordinul de zi dat de Moş Teacă al lui Anton Bacalbaşa („nimeni n-are voie să importeze tutun de contrabandă fără ştirea autorităţilor militare“ etc.). Recunoaşterea greşelilor care provin din nerespectarea unor reguli logice constituie tema multor exerciţii folosite de prof. N. Raţiu (de exemplu, analiza silogismului defectuos: deputaţii sînt bărbaţi şi femei, eu sînt deputat, deci eu sînt bărbat şi femeie).

Valoarea mare a acestor exerciţii de recunoaştere, în aparenţă mai uşoare decît cele de exemplificare, deoarece aci materialul îl oferă profesorul, constă în special în faptul că îl pregătesc pe elev pentru analiza logică, formă superioară de exercitare. Pentru consolidarea cunoştinţelor este necesar să se analizeze permanent structura logică a diferitelor forme ale gîndirii, desprinzîndu-se elementul logic din învelişul grama-

[11] V. I. Lenin: Caiete filozofice, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1956, pag. 167.

tical. Prin compunerea și descompunerea mecanismului logic al unei judecăți sau al unui raționament se fixează trainic structura formei logice respective și condițiile ei. Pe lîngă materialul indicat mai sus, aci se poate folosi și analiza unor cazuri de raționare corectă sau incorectă din experiența elevilor. Tov. Mihail Rațiu analizează uneori, sub aspect logic, răspunsurile elevilor, dovedind că greșelile lor provin din nerespectarea principiului contradicției sau a uneia dintre regulile silogismului. Tot printre procedeele analitice trebuie să trecem și *gruparea unor forme logice* pe categorii („să se grupeze, din judecățile următoare, contradictoriile, contrariile și subcontrariile..."; „să se grupeze următoarele silogisme după figura lor..." etc.). Unii profesori folosesc diferite materiale din colecția „Știința învinge" sau din publicațiile științifice pentru tineret, a căror analiză dovedește că legile gîndirii corecte sînt indispensabile în rezolvarea problemelor științifice. Istoria descoperirilor științifice este istoria raționamentului în acțiune. O analiză logică a vestitei nuvele a lui Edgar Allan Poe, „*Dublul asasinat din strada Morgue*", *ar evidenția cum nu se poate mai bine* valoarea raționamentului deductiv. Studiul demonstrației impune analiza adîncă a mai multor modele clasice, precum și a unor modele moderne (din scrierile clasicilor marxism-leninismului, din hotărîrile partidului nostru, din cuvîntările ținute la O.N.U. de către conducătorii țărilor lagărului socialist). Nu trebuie neglijată nici analiza unor tipuri clasice de eroare a demonstrației (sofisme).

Există însă o formă a exercițiului care activează și mai mult gîndirea elevilor. Ea *constă în a-i pune pe elevi în situația de a rezolva ei înșiși, cu ajutorul cunoștințelor* de logică însușite, anumite probleme de cunoaștere mai largi sau mai restrînse. La profesorii amintiți, elevii fac exerciții de determinare a speciilor unui gen dat sau a genului unor specii date și apoi, pe această bază, definesc anumite noțiuni, efectuează diviziuni și clasificări; ei sintetizează grupuri de cunoștințe, fixîndu-le în noțiunile corespunzătoare. La capitolul „Judecata" se fac exerciții de conversiune a diferitelor tipuri de judecăți și în același timp de exprimare a aceleiași judecăți în expresii gramaticale deosebite. *Posibilitățile cresc cînd se ajunge la studierea silogismului.* Acum elevii construiesc silogisme din termeni dați sau trag concluzii la premise date, în funcție de regulile silogismului. Exercitîndu-se treptat pe linia tuturor cunoștințelor de logică, elevii devin capabili de demonstrații sau combateri, susținute prin argumente înlănțuite logic. Ca un exemplu interesant putem arăta că la una din școli s-a cerut elevilor să demonstreze că e necesar ca oamenii să învețe logica; după aceasta li s-a cerut să combată teza contrarie. Pentru exercitarea elevilor în folosirea metodelor *inductive este bine ca profesorul de logică să ia legătura cu cercurile pe materii din* școala respectivă. De obicei, tematica acestor cercuri permite aplicarea diferitelor metode de cercetare a legăturii cauzale între fenomene, elevii putînd rezolva astfel, la nivelul lor, mici probleme științifice. De exemplu, ei pot descoperi cauzele unor fenomene privind clima, relieful, vegetația, producția industrială etc. în localitatea respectivă, privind istoria regiunii respective, privind tradițiile locale etc. Cunoștințele de logică devin astfel instrumentul rezolvării unor probleme de gîndire strîns legate de practică.

Diferitele tipuri de exerciții prezentate se folosesc în consolidarea cunoștințelor la fiecare capitol de logică. Ar fi greșit să legăm folosirea unui anumit tip de exerciții de un anumit capitol. Alegerea exercițiilor este însă în funcție de specificul didactic al lecțiilor de logică. Unele lecții analizează structura unei forme logice; ele impun mai ales exerciții de analiză. Alte lecții prezintă un grup de legi, de reguli sau de condiții: ele impun mai ales exerciții a căror rezolvare depinde de respectarea legii, regulii sau condiției corespunzătoare. Alte lecții prezintă operații sau procedee logice; ele impun mai ales exerciții de utilizare a operației respective.

Încheind această parte a expunerii noastre indicăm cîteva condiții specifice exercițiului logic:

a) Exercițiul trebuie să ofere o perspectivă gnoseologică prin faptul că analizează structura unor idei care reflectă lumea obiectivă. Trebuie evitat jocul gratuit, care duce la formalism; să apară evident că logica reflectă, cum arată Lenin, „cele mai obișnuite raporturi între lucruri".[12] Adecvarea cu realitatea este condiția esențială a conținutului exercițiilor efectuate. În vechile manuale de logică abundau exemplele neștiințifice și reacționare. Iată de exemplu, ce entimeme se ofereau spre analizat în

[12] V. I. Lenin: *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., București, 1956, pag. 146.

„Didactica logicii" de I. Buricescu: „Unele opere ale lui V. Alecsandri nu sînt opere de artă fiindcă au tendinţe sociale"; „Ungaria nu poate avea independenţă economică fiindcă n-are acces la mare".[13] În legătură cu al doilea exemplu autorul adăuga o notă pentru a preciza că acest raport între noţiunile „Ungaria" şi „independenţă economică" „nu este numai un raport trecător", că el „va exista oricînd, alt raport nefiind posibil".[14] Realităţile din R. P. Ungară, azi independentă economiceşte, ne arată în ce fel viaţa nimiceşte un raţionament bazat pe o premisă falsă.

b) Baza exerciţiului o constituie analiza formei logice. Trebuie să fim atenţi la pericolul alunecării discuţiei spre conţinutul gîndirii, în dauna formei logice care este aci obiectul de studiu. Din acest punct de vedere exerciţiile prea grele pot fi uneori dăunătoare în fixarea iniţială a cunoştinţelor, distrăgînd atenţia de la problema structurii gîndirii. La lecţiile la care se studiază reguli logice (regulile definiţiei, diviziunii, silogismului etc.), considerăm că este bine ca, în fixarea iniţială, să aplicăm toate regulile numai la unul sau două cazuri şi nu să aducem cîte un caz diferit pentru fiecare regulă. Am asistat acum cîţiva ani la o lecţie despre regulile diviziunii de la care elevii au plecat cu impresia că prima regulă se aplică la diviziunea metalelor, a doua la diviziunea mamiferelor etc. Trebuie să evităm acest pericol al unei impresii greşite că o anumită regulă se aplică numai la anumite exerciţii, pentru alte reguli fiind nevoie de alte exerciţii şi deci că acţiunea fiecărei reguli ar fi limitată numai la anumite cazuri particulare. În consolidarea ulterioară vom putea folosi, desigur, exerciţii foarte variate.

c) Trebuie evitate exerciţiile banale şi prea uşoare, care compromit studiul acestui obiect, elevii putîndu-le rezolva şi fără a învăţa. Urmarea acestor exerciţii este că elevii se mărginesc la memorarea mecanică a regulilor, fără a mai încerca să le aplice. Dificultăţile exerciţiilor trebuie să crească treptat, în mod continuu.

Ni se pare instructivă, în legătură cu aceasta, următoarea întîmplare petrecută cu un student care a ţinut lecţia „Structura judecăţii" (în cadrul practicii pedagogice). Predarea se realizase în condiţii bune, iar clasa avea un nivel ridicat. Cu toate acestea, cînd, în veriga fixării, a pus întrebarea „Care sînt termenii judecăţii?", nici un elev n-a ridicat mîna, cu toate că toţi cunoşteau răspunsul. Întrebarea era însă prea uşoară şi elevilor de clasa a X-a le era ruşine să dea răspunsul papagaliceşte: subiectul şi predicatul. Alta ar fi fost atitudinea clasei dacă s-ar fi cerut, de exemplu, analiza logică a unei judecăţi.

Dificultăţile stimulează interesul, mobilizează atenţia, îndeamnă la efort. Chiar încercările nereuşite pot avea uneori valoare educativă, cu condiţia ca elevul să înţeleagă cauzele eşecului şi să fie îndemnat să le înlăture. O astfel de încercare nereuşită este mai de preţ decît o reproducere fidelă dar pasivă.

Paralel cu exerciţiile, în predarea logicii mai folosim o serie de alte procedee specifice pentru consolidarea cunoştinţelor. Dintre acestea, o valoare cognitivă şi mnemonică deosebită o au formulele logice (simbolurile) şi reprezentările grafice.

Ca şi în matematică, fizică sau chimie, în logică formulele „fixează o anumită relaţie între anumite mărimi şi, totodată, indică în ce fel poate fi obţinută relaţia respectivă".[15] Formulele reflectă, într-o formă clară şi uşor de memorat, structura diferitelor forme logice. Începînd de la analiza structurii judecăţii trebuie să învăţăm pe elevi să lucreze cu formule, dîndu-le exerciţii de transcriere simbolică a judecăţilor. De-a lungul cursului simbolurile se îmbogăţesc treptat. De la simbolurile structurii judecăţii trecem la simbolurile mai generale ale judecăţilor de tipul A, E, I, O. O dată cu studierea silogismului se îmbogăţeşte şi sensul simbolurilor: S înseamnă nu numai subiect, dar şi termenul minor; P nu numai predicat, dar şi termenul major; apare şi simbolul M, al termenului mediu. Pentru modurile figurilor silogistice avem nu numai formulele AAA, EAE etc., dar şi vechile denumiri create tocmai în vederea memorării (Barbara, Celarent etc.). Multe alte noţiuni de logică se fixează cu ajutorul formulelor (matricea adevărului judecăţilor, legea dublei negaţii ş. a.). Însuşindu-şi expri-

[13] I. F. Buricescu: Didactica logicii, Bucureşti, Tip. Unite, fără dată, pag. 117.
[14] Idem. pag. 118.
[15] D. P. Gorski şi P. V. Tavaneţ: Logica, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1957, pag. 13.

marea în formule a fiecărei figuri silogistice, elevii vor putea trece la rezolvarea unor exerciții în care se exprimă numai forma ideilor: de exemplu: ce concluzie putem trage din premisele P < — M. S. < M. Se înțelege că nu trebuie să abuzăm de exerciții de acest fel.

În ce privește reprezentarea grafică, ea, de asemenea, însoțește întregul curs de logică, fiind obiectul a numeroase exerciții. Multe exerciții nici n-ar putea fi rezolvate fără reprezentarea spațială a sferei noțiunilor sub formă de cerc. În desfășurarea cursului, primele exerciții de acest fel privesc expresia grafică a raporturilor dintre noțiuni. Același procedeu se folosește apoi în exercițiile de definire, diviziune și clasificare, apoi în stabilirea raporturilor dintre sfera subiectului și predicatului judecății și capătă o importanță practică mai mare în exercițiile de conversiune. Studiul regulilor silogismului ridică aproape tot timpul problema distribuirii termenilor, problema raporturilor între sfere. E indispensabil ca exercițiile silogistice cu formule simbolice să fie însoțite, în rezolvarea lor, de reprezentarea grafică a raportului sferelor.

Există și alte forme de reprezentare grafică cu scop fixator. Cîteva sînt clasice. Cea mai ingenioasă o constituie patratul lui Boetius, care înseamnă pentru logică tot atît cît tabla înmulțirii pentru aritmetică. De altfel patratul logic, odată fixat, poate fi folosit nu numai pentru stabilirea raportului dintre judecăți, dar și la alte capitole ale cursului (de exemplu, la principiile gîndirii logice: pe latura A — E întîlnim principiul contradicției, pe diagonalele AO și EI principiul terțiului exclus).

Alte modele de schemă logică de mare valoare mnemonică sînt cele care reprezintă locul termenului mediu în cele patru figuri ale silogismului. Pe lîngă acestea, fiecare profesor poate folosi multe alte mijloace de reprezentare grafică: de exemplu, un tabel al distribuirii termenilor în judecățile A.E.I.O., o schemă în care să se arate în ce fel de judecată se pot transforma judecățile A, E, I sau O, o schiță care să ilustreze rolul intermediar al termenului mediu în silogism etc.

Cu ocazia lecțiilor de recapitulare periodică sau finală se pot folosi scheme mai cuprinzătoare, ca de exemplu o schemă generală a raporturilor dintre noțiuni, a tipurilor judecăților după diferite criterii, a figurilor silogismului cu modurile lor etc.

Nu e cazul să demonstrăm aci valoarea didactică, bine cunoscută, a schemelor. Ne mărginim să atragem atenția că schemele ascund primejdia schematismului atunci cînd rupem legătura cu conținutul lor. Tocmai această legătură o asigură exercițiile. Exercițiul logic are de obicei un caracter complex, el presupunînd, la nivelul studierii fiecărei forme a gîndirii, o operație logică, transcrierea formulei simbolice și reprezentarea grafică.

Cu aceasta nu am epuizat încă procedeele de consolidare de care dispunem în predarea logicii.

Ca la orice alt obicet, și aci un mijloc puternic de consolidare îl constituie stabilirea de raporturi, și în primul rînd, raporturi comparative, între diferitele noțiuni însușite. Uneori întrepătrunderea cunoștințelor, care se manifestă pe tot parcursul lor, continua integrare și utilizare a materialului învățat, fac inutilă această formă de fixare. Adesea se dovedește totuși necesară. La unele lecții (mai ales la primele) se impun legături cu cunoștințele de psihologie. Alteori, în veriga fixării se fac comparații între diviziune și clasificare, între obversiune și conversiune, între diferite figuri silogistice, între procedee inductive și deductive, între principiile gîndirii logice etc. Aceste comparații, pe lîngă valoarea lor mnemonică intrinsecă, aduc și mare ajutor în vederea integrării noilor cunoștințe în sistemul cursului.

Unele lecții permit, în veriga fixării, o discuție despre importanța practică a operațiilor logice învățate (analiza și sinteza, conversiunea, inducția). La lecția „Diviziunea și clasificarea", tov. Virgil Bogdan le-a explicat elevilor importanța clasificării în dezvoltarea științelor, arătîndu-le cum o bună clasificare permite prevederea unor specii noi, ba chiar poate duce la formularea unei legi noi, științifice, la care oamenii, altfel, nu s-ar fi putut ridica. (Este cazul clasificării lui Linné sau a lui Mendeleev, de exemplu). La aceeași lecție, prof. M. Rațiu și I. Manoliu au făcut în fixare o scurtă prezentare istorică a diferitelor diviziuni ale științelor, de la cea aristotelică pînă la cea științifică, marxistă. Mai ales ultimele lecții permit asemenea incursiuni în problemele mari ale științei.

În general ni se pare fără folos o fixare care se reduce la cîteva întrebări puse la sfîrșitul lecției, prin care se cere elevilor să reproducă aidoma cele scrise pe

tablă sau notate în caiete. Uneori acest procedeu poate fi totuși util cu condiția să constituie numai introducerea la activitatea din veriga fixării. De exemplu, la lecția „Regulile silogismului", fixarea poate începe prin întrebarea: „Care sînt aceste reguli", în scopul unui control rapid al felului cum au fost reținute. Abia apoi urmează însă o operație logică fixatoare.

Reamintim că atunci cînd lecția a permis pe parcurs o serie de fixări parțiale prin diferite procedee mnemonice, veriga fixării e uneori inutilă. La lecția „Clasificarea judecăților din punct de vedere al calității și cantității", ultima parte a expunerii, care îmbină cele două clasificări, servește implicit și ca fixare.

Procedeele de fixare prezentate în acest articol se pot folosi nu numai în veriga fixării, dar și în cea a verificării cunoștințelor. Profesorii cu experiență nu se mulțumesc la verificare cu reproducerea unor formule, eventual însoțite de un exemplu, ci dau elevilor probleme ca cele de mai sus. La lecțiile prof. I. Manoliu, în timpul verificării, trei elevi rezolvă concomitent, la tablă, problema de logică, în timp ce alții sînt ascultați din bancă. Verificarea prin exerciții n-ar fi, desigur, posibilă, dacă nu s-ar folosi exercițiile și în fixare și în temele date pentru acasă, elevii fiind obișnuiți cu acest fel de muncă.

Precizînd cadrul formal, dar fără a se limita la el, evitînd pericolul jongleriei logice formaliste, insuflînd elevilor convingerea că formele gîndirii reflectă un conținut obiectiv, fiecare profesor are posibilitatea să consolideze cunoștințele de logică în conștiința elevilor, înarmîndu-i cu cel mai prețios instrument de cunoaștere.

Lector universitar
MIRCEA ȘTEFAN

CALITATEA LECȚIEI, CONDIȚIE IMPORTANTĂ ÎN EVITAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

MARIA POPESCU
director al Institutului Pedagogic de învățători
București

In analiza factorilor care determină supraîncărcarea elevilor sîntem, de obicei, tentați să ne gîndim la planul de învățămînt, la programele școlare, la orarul școlii, la felul cum este dozată predarea materiei de către profesor, la volumul temelor date pentru acasă și în sfîrșit la activitatea în afară de clasă și de școală. Se pare că în acest fel de analiză suferim de un anume daltonism, nu vedem suficient profesorul.

Orice pedagog conștient de sarcinile ce-i revin este dator să-și pună această întrebare: în ce măsură lecția pe care a predat-o a asigurat și a ușurat accesibilitatea materialului din manual, în ce măsură lecția sa a stîrnit interesul elevilor în așa fel încît să-l pună în situația să deschidă singur cartea și să-i soarbă cu sete conținutul; cine nu știe că timpul pe care-l necesită însușirea unei lecții din manual de către elev este determinat nu numai de particularitățile sale individuale și de vîrstă, ci și de măsura în care profesorul a izbutit să deschidă căile accesibilității spre acest material, de măsura în care el a reușit, prin lecție, să trezească interesul elevilor pentru cunoașterea temei predate. Cine era de vină că bietul Trăznea repeta la infinit ore întregi, ce este gramatica și pînă la urmă tot nu se apropie de adevăratul sens al cuvîntului? Oare numai inaccesibilitatea manualului? Răspunsul este prea evident și prea comentat de pedagogi ca să ne mai oprim asupra lui.

De felul cum profesorul își pregătește lecția, de calitatea desfășurării lecției, depinde în foarte mare măsură nu numai timpul pe care elevul îl folosește acasă pentru însușirea cunoștințelor predate, pentru însușirea materialului din manual, ci și vremea de care elevul are nevoie pentru efectuarea temei scrise. Cînd constatăm că

elevul stă prea mult timp în fața manualului deschis sau în fața caietului, pînă să poată pricepe lecția ori să-și efectueze tema scrisă, se cuvine să căutăm pricina nu numai în munca elevului ci și în aceea a profesorului său.

Într-una din zile asistam cu studenții anului I ai Institutului pedagogic de învățători la o lecție model ținută de tovarășul Teodorescu Eugen, învățătorul clasei a IV-a. Trebuia să predea aria paralelogramului. Se pregătise bine pentru lecție, își procurase tot materialul demonstrativ de care avea nevoie. Cum era și firesc, în verificare voia să vadă dacă elevii posedă bine cunoștințele despre aria pătratului și a dreptunghiului, cunoștințe fără de care nu ar fi putut preda aria paralelogramului. Atît la controlul calitativ al temei de acasă, cît și la verificarea orală a cunoștințelor, o fetiță a dovedit multă nesiguranță. Conștient că nu poate trece la lecția nouă, fără a ajuta eleva să-și clarifice cunoștințele vechi pe care aveau să se întemeieze cele noi, învățătorul a trecut-o la tablă, dîndu-i o problemă ușoară de efectuat în fața clasei. În acest timp, mi-am aruncat ochii pe caietul fetiței. Am înțeles de ce tovarășul învățător se oprise mult asupra ei: sub enunțul unei probleme fetița scrisese: problemă grea. Trebuie să remarc că enunțul nu cerea un raționament dificil, ci numai cunoștințe. M-am gîndit atunci, cît timp va fi stat fetița cu tocul deasupra caietului, ce tristă se va fi culcat seara. Aria dreptunghiului fusese predată de un elev practician. Am înțeles cît este de important să dăm viitorilor învățători prilejul să vadă în mod concret rezultatele muncii lor, a lecțiilor pe care ei le conduc, să le dăm prilejul să observe în ce fel calitatea lecției învățătorului ușurează munca elevului sau dimpotrivă îl supune la eforturi zadarnice, demobilizatoare. Ajutată de învățătorul ei, fetița a putut participa activ în timpul expunerii noilor cunoștințe, la fixarea acestora și probabil că în seara aceea nu a scris sub nici un enunț: problemă grea.

Această întîmplare însă nu este desigur tipică în institutul nostru. În general, elevii și studenții își pregătesc cu seriozitate lecțiile, atît în cadrul practicii curente, cît și al celei continue. Au în jurul lor prea multe exemple bune — învățători sau profesori — care nu intră în clasă decît după o atentă pregătire a lecției. Mai mult de 20 de cadre didactice, care au peste 20—30 de ani vechime în învățămînt, intră în clasă zi de zi cu caietele de planuri atent întocmite, cu material didactic, cu exemple bine alese spre a fi folosite în timpul desfășurării lecției.

Tovarășa profesoară Ecaterina Regleanu de pildă, cu toate că are o experiență de 36 de ani, înaintea fiecărei lecții consultă planificarea calendaristică, observă ce a realizat în orele anterioare din materia planificată, reflectează de fiecare dată asupra felului cum trebuie să dozeze materialul. După aceasta, urmează munca migăloasă în vederea strîngerii materialului. Revede planurile de lecții pe care le-a folosit în alți ani, recitește materialul literar, studiază materialul nou apărut, citește manualul, își alege exemplele, dacă e lecție de gramatică, sau citatele din operele literare, dacă e lecție de literatură. Trece apoi la sistematizarea materialului pe care și l-a ales, fixîndu-și mersul lecției. Caietele de planuri și notițele din anii trecuți o ajută să-și reamintească ce a reușit și ce nu a corespuns cerințelor pedagogice, o ajută să-și organizeze mai bine lecția, să-i aducă îmbunătățiri, atît în ceea ce privește sistematizarea materialului cît și alegerea exemplelor, citatelor. Reflectează mult asupra structurii pe care o dă lecției, în funcție de scopul propus, asupra felului cum sistematizează cunoștințele pentru ca elevii să fie bine orientați asupra temei, să capete noțiuni clare, precise.

Rezultatul acestei munci de pregătire este ușor de întrevăzut. Profesorul conduce lecția cu atîta siguranță, încît nu rămîne nici o problemă care să fi fost mai puțin susținută decît și-a propus, iar elevii săi studiază cu ușurință, cu plăcere manualul, avînd nevoie de puțin timp pregătire.

Seriozitatea aceasta în pregătirea lecțiilor este caracteristică multor profesori din școala noastră. Datorită acestui fapt, lecțiile nu numai că nu supraîncarcă elevii, dar îi ajută în însușirea temeinică a cunoștințelor din manual. Acest lucru se vede din plin în verificarea cunoștințelor de către profesori în cadrul fiecărei lecții. Conform sarcinilor stabilite într-un consiliu pedagogic al nostru, în care am discutat necesitatea organizării unei verificări temeinice și perseverente a cunoștințelor, profesorii noștri insistă mult acum asupra verificării cunoștințelor predate. Asistam în cursul lunii februarie la o lecție de limba română, la anul I A, cu privire la basm, ținută de tovarășa prof. Stănescu Teodora. Întrebările precise ale profesoarei erau urmate imediat de răspunsuri sigure, însoțite de exemple, răspunsuri care dovedeau că elevii cunosc

bine elementele caracteristice basmului, înţeleg îmbinarea fantasticului cu realul, şi folosirea prefacerilor miraculoase în cadrul cărora timpul şi spaţiul sînt învinse. Asemenea răspunsuri arătau că elevele ştiu bine diferitele formule folosite în basmele noastre populare, precum şi principiile morale pe care le oglindesc. Siguranţa răspunsurilor elevilor a însemnat pentru profesoară o demonstrare evidentă a calităţii lecţiei predate anterior.

Aceleaşi rezultate bune obţin şi alţi profesori. Tovarăşa profesoară Creţu Elvira, în predarea lecţiei de logică „Figurile silogismului" la anul IV A, de exemplu, verificînd cunoştinţele cu privire la „Regulile silogismului", a putut observa că elevii au înţeles bine cele 5 reguli, că ştiu să demonstreze fiecare regulă pe bază de exemple, că au înţeles în ce fel se aplică regulile silogismului. Ca şi profesoara lor, elevii se străduiesc să folosească expresii ilustrative din diferite domenii.

Accesibilitatea unor lecţii predate în institutul nostru pedagogic se explică în mare măsură şi prin priceperea cu care mulţi învăţători şi profesori ştiu să realizeze o corelaţie strînsă a materiei cu celelalte discipline. Tovarăşa profesoară Petrescu Maria, de exemplu, în predarea geografiei, apelează mereu la cunoştinţele dobîndite de elevi în domeniul literaturii, al istoriei, al ştiinţelor naturale, al fizicii sau chimiei. Tot astfel, tovarăşa Popescu Fr. Maria, reuşeşte să asigure legătura dintre cunoştinţele de ştiinţele naturale, obiectul său, cu cele de chimie, fizică, geografie, economie politică.

În predarea metodicilor, accesibilitatea lecţiilor este mult lărgită de bogăţia exemplelor folosite din cadrul practicii pedagogice, de bogăţia materialului demonstrativ. Aproape la fiecare lecţie tovarăşii profesori metodişti aduc exemple din manualele claselor I—IV, fac referiri la cunoştinţele prevăzute în programe, folosesc materiale care ilustrează felul cum pot fi demonstrate în mod concret anumite probleme sau întărite diferite aspecte ale acestora. Ei nu se mulţumesc numai ca elevii să înţeleagă anumite procedee metodice, ci pe baza cunoştinţelor însuşite, le cere să arate cum trebuie să se desfăşoare o anumită lecţie în condiţii optime, să pregătească tot materialul didactic necesar pentru a face lecţia cît mai accesibilă elevilor. Roadele acestor procedee se văd din plin şi la cabinetul nostru metodic, unde tot materialul confecţionat de elevi şi studenţi este expus pe specialităţi, pe probleme.

Dacă se întîmplă însă ca unele lecţii, care impun anumite particularităţi metodice, să fie prea puţin explicate în metodică, atunci se organizează lecţii deschise, menite să ilustreze nu numai structura unor astfel de lecţii, ci şi procedeele ce se pot folosi. De curînd, de pildă, cu ajutorul tovarăşei Regleanu Ecaterina, metodistă de limba română, s-a organizat o astfel de lecţie, de compunere, după text deformat, ţinută de tovarăşa Doagă Aurelia, în prezenţa studenţilor, învăţătorilor şi profesorilor metodişti. Nivelul pedagogic al lecţiei ca şi discuţiile duse pe marginea ei îi vor ajuta pe studenţi să se orienteze uşor în organizarea unor astfel de lecţii în viitor. Acest lucru a reeşit cu prisosinţă din priceperea cu care au ridicat anumite probleme în cadrul discuţiilor ce au urmat după lecţie.

Vorbind despre încercarea de a se rezolva problema supraîncărcării elevilor din institutul nostru, ar trebui să ne oprim şi asupra altor aspecte. Ar trebui să ne referim la grija pe care o depun cadrele noastre în folosirea materialului intuitiv şi în organizarea experienţelor şi a diferitelor demonstraţii, în folosirea diafilmelor, să arătăm multiplele procedee personale, unele sugerate de metodici şi literatura pedagogică, altele izvorîte pur şi simplu din experienţa personală a pedagogilor. E suficient să remarc priceperea cu care unii tovarăşi reuşesc să determine pe elevi să studieze cu seriozitate manualul. În mod intenţionat, anumite părţi secundare ale lecţiei care se găsesc în manual la un nivel destul de accesibil, le lasă neexplicate. Data viitoare, în cadrul verificării cunoştinţelor, insistă asupra acestor părţi şi dacă elevul are anumite ezitări în răspunsul său, îi cere să identifice imediat paragraful respectiv din manual.

Unii învăţători şi profesori, din dorinţa de a ajuta cît mai mult elevii în perioada de recapitulare să-şi precizeze şi adîncească anumite probleme, s-au hotărît să organizeze vizite şi excursii în acest scop, să organizeze lecţii de recapitulare chiar în cadrul vizitelor la diferite muzee. Tovarăşa Ciobanu Natalia, profesoară de istorie, de exemplu, şi-a propus să facă o lecţie de recapitulare din domeniul istoriei antice chiar la muzeul de antichităţi.

Eforturile pe care le depun învăţătoarele şi profesoarele noastre pentru a desfăşura lecţii cît mai accesibile elevilor, desăvîrşindu-şi totodată măiestria pedagogică, ajută să fie înlăturate chiar şi unele neajunsuri ale programei. Tovarăşa profesoară de geografie Petrescu Maria, de exemplu, de la începutul anului, şi-a dat seama că, în scopul de a preda toate cunoştinţele prevăzute în programa de geografie R.P.R. la anul III, avînd la dispoziţie numai 2/1 ore pe săptămînă, trebuie să-şi repartizeze cu multă grijă materia în cadrul lecţiilor. Hotărîtă totuşi să realizeze lecţii interesante, ca să-i atragă pe elevi, ea reflectează mult la pregătirea fiecărei lecţii, asupra organizării materialului, a îmbinării cunoştinţelor şi alternării acestora cu materiale ilustrative, apropiate de activitatea elevilor. În desfăşurarea lecţiei, ea este preocupată să realizeze o justă sistematizare a cunoştinţelor, să scoată în evidenţă esenţialul, fără a pierde din vedere amănuntele care colorează lecţia. De exemplu, ţinînd seama de timpul pe care îl avea la dispoziţie şi pe baza planificării întocmite trebuia să predea cunoştinţele despre „Soluri" şi despre „Flora şi fauna R.P.R." într-o singură lecţie. Cu toate că volumul cunoştinţelor era mult prea mare pentru o singură oră a reuşit totuşi să facă o lecţie accesibilă, care a fost urmărită cu mult interes de către elevi.

După toate cele prezentate s-ar părea că învăţătoarele şi profesoarele de la institutul nostru au reuşit să evite complet supraîncărcarea elevilor prin calitatea lecţiilor pe care le desfăşoară. Desigur acest lucru nu se poate afirma în mod categoric despre fiecare profesor şi obiect.

Profesorii noştri, mărturisesc cu tristeţe că citesc puţin. Am organizat de curînd un sondaj în rîndurile cadrelor didactice. Una din întrebările chestionarului pe care trebuiau să-l completeze, suna în felul următor: Ce literatură de specialitate pedagogică aţi citit în acest an? Unele cadre didactice au fost sincere şi au arătat că în afară de revistele de specialitate şi de presă, de manualele după care predau, nu au citit nici o carte.

Care să fie oare cauza? Se ştie că programul şcolilor pedagogice şi al institutelor pedagogice de învăţători este supraîncărcat. Profesorii de pedagogie şi profesorii metodişti trebuie, pe lîngă munca lor obişnuită de fiecare zi, să dea continuu consultaţii pentru lecţiile practice, să corecteze planurile de lecţii ale elevilor şi studenţilor, să conducă practica. Este evident că acestor profesori le rămîne puţin timp liber pentru studiul individual, pentru lectură. Lipsa de timp a profesorilor este o problemă care trebuie rezolvată, dar ea nu poate constitui în nici un caz o justificare. Organizarea timpului liber al profesorului în aşa fel încît să-i rămînă suficientă vreme pentru ridicarea nivelului profesional şi cultural prin lecţii; se impune cu necesitate.

Credem în consecinţă, că înlăturarea supraîncărcării elevilor nu trebuie limitată numai la anumite măsuri de reducere a programelor, a manualului, a volumului de teme pentru acasă şi la o justă organizare a activităţii extraşcolare. Timpul de studiu al elevului de efectuarea temelor este determinat în mare măsură de calitatea lecţiilor noastre. Şi această calitate este influenţată în mod evident de nivelul profesional al cadrelor didactice. De ce să ne mirăm că elevii citesc puţin, dacă nici profesorii nu citesc deajuns? De ce să ne întrebăm pentru ce stau elevii 2—3 ore în faţa manualului ca să reţină pînă la urmă numai o mică parte din conţinut, dacă lecţia nu le-a dat posibilitatea să pătrundă cu uşurinţă conţinutul şi stilul greoi al manualului?

Exemplele folosite în cadrul acestui articol arată, însă, în mod clar, că desăvîrşirea pedagogică a profesorului constituie o condiţie importantă în evitarea supraîncărcării elevilor. Dacă toate cadrele noastre didactice ar adăuga la eforturile ce se fac pentru îmbunătăţirea planurilor de învăţămînt, a programelor şi a manualelor, pentru o mai justă organizare şi dozare a activităţii în afară de clasă şi extraşcolară şi această grijă continuă, sigur că efectele dăunătoare ale supraîncărcării s-ar diminua mult, iar elevii şi studenţii noştri ar putea să studieze cu mai multă temeinicie, cu mai mult interes. Grija aceasta trebuie să se manifeste în tot cursul anului şcolar, într-un ritm regulat, atît din partea cadrelor didactice, cît şi a directorilor de şcoli. Mai ales însă în perioada de încheiere a anului şcolar, trebuie sporite toate eforturile pentru evitarea supraîncărcării. În această perioadă, mai mult decît în toate celelalte etape ale anului şcolar, grija pentru calitatea lecţiilor trebuie să devină o preocupare a tuturor pedagogilor.

DESPRE ÎNDRUMAREA, ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA SESIUNILOR REGIONALE ALE „LECTURILOR PEDAGOGICE" — 1958 —

În a doua jumătate a lunii martie 1958, s-au desfăşurat, pentru a doua oară, sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice", în toate regiunile ţării şi în oraşul Bucureşti.

Izvorîte din hotărîrea Partidului Muncitoresc Romîn şi a Guvernului Republicii Populare Romîne cu privire la sarcinile ce revin şcolii, „Lecturile pedagogice" sînt chemate să contribuie, prin conţinutul lor, la traducerea în viaţă a acestor sarcini, adică la dezvoltarea pedagogiei ştiinţifice, la continua îmbunătăţire a învăţămîntului nostru de cultură generală.

Dată fiind importanţa „Lecturilor pedagogice", credem că este necesară o informare asupra modului cum a fost îndrumată munca celor înscrişi pentru a participa la cea de a doua sesiune a „Lecturilor pedagogice", cum au fost organizate şi cum s-au desfăşurat sesiunile regionale.

Sarcina de îndrumare a muncii pentru cea de a doua sesiune a „Lecturilor pedagogice", precum şi aceea a organizării şi desfăşurării acestora, i-a revenit, ca şi în primele sesiuni din 1956, comisiei centrale a „Lecturilor pedagogice" din Institutul de ştiinţe pedagogice, iar în locul Cabinetelor pedagogice regionale, care au îndrumat sesiunile din 1956, dar care au fost între timp desfiinţate, munca aceasta a revenit secţiilor de învăţămînt şi cultură regionale, secţiilor de învăţămînt şi cultură raionale şi cabinetelor pedagogice raionale.

Experienţa primelor sesiuni regionale şi a primei sesiuni centrale a „Lecturilor pedagogice", ne-a dovedit că, pentru o mai temeinică documentare a celor ce se înscriu la sesiuni şi pentru o mai adîncă analiză a faptelor, care să ducă la generalizare, este necesară o etapă mai mare între sesiuni şi anume, în loc de un an cît prevedea primul regulament al „Lecturilor pedagogice", etapa să fie de doi ani.

Noul regulament a fost publicat în Revista de pedagogie şi Gazeta învăţămîntului în noiembrie 1957. Pînă la această dată, comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" în colaborare cu secţiile Institutului, a revizuit tematica pe care a publicat-o în aceleaşi organe de presă mai sus menţionate şi s-a ocupat cu pregătirea pentru tipar a materialelor susţinute în sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" din anul 1956. Astfel, lucrările cele mai bune au fost tipărite în şase volume, pe specialităţi înrudite. Dar, în această etapă, iunie-noiembrie 1957, comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" n-a căutat să ţină o strînsă legătură cu secţiile regionale de învăţămînt şi cultură, pentru ca acestea la rîndul lor să preia sarcinile fostelor cabinete pedagogice regionale în legătură cu studierea, generalizarea şi popularizarea experienţei înaintate — sarcini ce le reveneau direct prin desfiinţarea acestor cabinete. Acest lucru s-a resimţit în munca de îndrumare, mai cu seamă la raioane. O parte dintre cei înscrişi la „Lecturile pedagogice", observînd că nimeni nu se mai interesează de munca lor, precum şi de stadiul în care se aflau lucrările ce le aveau de elaborat, le-au abandonat sau le-au lăsat pentru mai tîrziu, lucru dăunător, atît pentru autori cît şi pentru conţinutul sesiunilor.

Pentru a veni în ajutorul secţiilor de învăţămînt şi cultură regionale — deşi tîrziu, totuşi comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" a elaborat şi trimis, începînd cu luna noiembrie 1957, instrucţiuni cu privire la munca de îndrumare a celor înscrişi cu lucrări, amintindu-le totodată, că pot folosi în munca lor broşura „Materiale îndrumătoare în vederea „Lecturilor pedagogice", tipărită în 1956 şi trimisă şcolilor prin fostele cabinete pedagogice regionale, precum şi consultaţiile publicate în Revista de pedagogie şi articolele publicate în Gazeta învăţămîntului, în cursul anilor 1956 şi 1958.

Totodată s-au trimis regiunilor şi instrucţiuni amănunţite de felul cum trebuie să se desfăşoare sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice" din martie 1958.

Deşi materialele de îndrumare trimise regiunilor de către Comisia centrală sînt puţine la număr, dacă acestea ar fi fost bine cunoscute de către secţiile de învăţămînt şi cultură şi de cabinetele pedagogice raionale, activitatea de îndrumare a acestora ar fi putut fi mai rodnică, iar rezultatele s-ar fi soldat cu lucrări din majoritatea raioanelor şi nu în special din oraşe şi oraşe reşedinţe de raioane. O asemenea situaţie s-a

putut vedea la regiunea Galaţi, unde din 12 lucrări selecţionate de comisiile pe specialităţi, 9 au fost pregătite de tovarăşii din oraşul Galaţi, una din oraşul Brăila, una din oraşul Focşani şi una de o tovarăşă din mediul sătesc, de la Panciu. O situaţie asemănătoare a fost şi la regiunea Bucureşti, care, deşi numără 8000 cadre didactice, a prezentat în sesiune numai cinci lucrări. Este drept că în regiunea Bucureşti s-au elaborat pentru sesiunea regională 42 lucrări, din care însă, nu au putut fi prezentate decît 5. Din acest punct de vedere nu se situează pe o poziţie mai bună nici regiunea Iaşi, care a prezentat în sesiune tot numai cinci lucrări.

Dacă facem o comparaţie cu sesiunile din 1956, cînd am avut 1 110 înscrişi, 400 care au elaborat lucrări şi 241 lucrări selecţionate, numărul înscrişilor pentru sesiunile regionale din 1958 este mai mic (835) faţă de (1 110) înscrişi pentru primele sesiuni. Dar, avînd în vedere numărul acelora care s-au pierdut pe drum din înscrişii pentru primele sesiuni, adică 710 la număr, cei care s-au înscris, dar care n-au mai elaborat lucrări pentru sesiunile din 1958 sînt în număr de 335. Şi, deşi numărul înscrişilor pentru sesiunile din martie 1958 este mai mic decît al celor înscrişi pentru sesiunile din 1956, numărul lucrărilor susţinute în actualele sesiuni este mai mare ca la primele, adică 251 în 1958, faţă de 241 în 1956.

În sesiunile actuale pe regiuni s-au prezentat în medie circa 12 lucrări, cu excepţia oraşului Bucureşti (40 lucrări), a regiunii Craiova (30 lucrări) şi a regiunii Timişoara (27 lucrări). De asemenea exceptăm regiunea Bucureşti (5 lucrări), Iaşi (5 lucrări), Ploeşti (6 lucrări) şi Oradea (7 lucrări).

Nu putem trece însă cu vederea munca desfăşurată de secţia de învăţămînt şi cultură a oraşului Bucureşti şi a regiunii Craiova.

Oraşul Bucureşti a prezentat în sesiunea din martie 1958, 40 lucrări selecţionate dintre cele 110 lucrări elaborate de autori. În comparaţie cu prima sesiune a „Lecturilor pedagogice" din 1956, în cea de a doua sesiune a „Lecturilor pedagogice din 1958, s-au elaborat cu 65 lucrări mai mult şi s-au prezentat în sesiune un număr de lucrări selecţionate, aproape egal cu numărul total de lucrări elaborate de autori pentru sesiunea anului 1956. De asemenea trebuie subliniat efortul depus de colectivul secţiei de învăţămînt şi cultură a regiunii Craiova în frunte cu şeful secţiei, în munca de îndrumare a celor înscrişi la „Lecturile pedagogice", a organizării şi desfăşurării sesiunii regionale. De altfel, regiunea Craiova s-a situat printre primele regiuni şi cu ocazia sesiunii regionale a „Lecturilor pedagogice" din 1956.

La Craiova au fost prezentate în sesiune, 32 lucrări cu teme destul de variate şi interesante prin conţinutul lor.

Aceste date ne spun că s-a lucrat mai atent pentru pregătirea sesiunilor din 1958, înscrierile nu s-au mai făcut oarecum, din oficiu, în unele cazuri, ca în primele sesiuni, iar cei înscrişi în cea mai mare parte au căutat să prezinte lucrări sprijinite pe experienţa proprie, iar nu lucrări teoretice şi la un nivel, unele dintre ele necorespunzător.

O bună parte dintre lucrările prezentate în sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice" din anul acesta, reflectă o valoroasă experienţă a cadrelor, care merită să fie popularizată. Acest lucru îl putem spune despre toate regiunile, şi chiar despre acelea, care au prezentat în sesiune 5—7 lucrări, după cum s-a arătat mai sus. În general, cea mai mare parte dintre lucrările prezentate la sesiunile regionale din acest an, sînt superioare celor din sesiunile regionale din 1956, deoarece au depăşit oarecum stadiul descriptiv al unor fapte. Cei înscrişi pentru „Lecturile pedagogice" au pornit în elaborarea lucrărilor de la experienţa practică, de la analiza adîncă a faptelor spre generalizare.

De asemenea, unele lucrări prezentate în sesiunile regionale din anul acesta, au fost orientate spre tratarea unor teme foarte actuale pentru învăţămînt. Astfel, au fost prezentate în sesiuni, teme în legătură cu realizarea educaţiei patriotice la elevi. De exemplu, regiunea Galaţi, Craiova, Bacău, Hunedoara şi oraşul Bucureşti. În aceste sesiuni au mai fost susţinute lucrări privind politehnizarea învăţămîntului de cultură generală în regiunile Craiova, Constanţa, Bucureşti, Bacău, Baia Mare, Oradea etc.

Lucrări în legătură cu folosirea materialului didactic la diferite obiecte de învăţămînt au fost susţinute aproape în toate regiunile ţării.

O lucrare interesantă în legătură cu folosirea planşelor la lecţiile de limbă şi literatură romînă, s-a prezentat în sesiunea regională a „Lecturilor pedagogice" din regiunea Galaţi. Lucrarea se sprijină pe o bogată experienţă şi izbuteşte să fixeze mai

cu seamă cunoştinţele de literatură romînă legate în timp şi spaţiu, într-un mod foarte atractiv, cu ajutorul unor planşe ingenios întocmite. Se desprinde cu ajutorul planşei epoca în care a trăit scriitorul respectiv, contemporanii săi, evenimentele importante pe care le-a trăit etc.

În unele sesiuni s-au prezentat şi lucrări în legătură cu învăţămîntul special, lucrări în legătură cu munca în casele de copii, munca cu organizaţiile de tineret, iar la sesiunea oraşului Bucureşti, lucrări cu tema „Munca de îndrumare a unui cabinet pedagogic raional în colaborare cu secţia raională, faţă de cadrele tinere".

De asemenea au mai fost prezentate, în unele sesiuni regionale, şi lucrări în legătură cu înlăturarea supraîncărcării elevilor.

Temele lucrărilor prezentate în sesiuni pot fi grupate după cum urmează: teme legate de predarea diferitelor obiecte de învăţămînt, teme legate de munca educativă, teme legate de activitatea de îndrumare a cadrelor tinere, atît în legătură cu munca de învăţămînt, cît şi pentru activitatea culturală, şi cîteva teme — puţine la număr — cu conţinut teoretic.

Cele mai numeroase teme sînt în legătură cu predarea limbii romîne, a matematicii, a fizicii şi chimiei, mai puţine în legătură cu predarea ştiinţelor naturale, a limbilor străine, desenului şi educaţiei fizice şi nici una în legătură cu predarea muzicii. Merită să fie menţionată lucrarea de educaţie fizică ce a fost susţinută în sesiunea regională de la Craiova a „Lecturilor pedagogice". Lucrarea a prezentat procedee foarte interesante de formarea diferitelor deprinderi şi obişnuinţe la elevii claselor I prin predarea educaţiei fizice. Tot în sesiunea regiunii Craiova, au fost expuse două lucrări cu conţinut pur teoretic, care erau mai curînd potrivite pentru o sesiune ştiinţifică sau o şedinţă special organizată. Astfel au fost lucrările: „Din activitatea pedagogică a lui Ion Maiorescu" şi „Aspecte din moştenirea pedagogică a lui Ion Creangă". Lucrările au avut un conţinut interesant, dar nu potrivit scopurilor „Lecturilor pedagogice".

Şi în sesiunea de la regiunea Bucureşti a fost susţinută o lucrare care are mai mult un caracter de recenzie şi care n-a fost bine aleasă pentru sesiunea „Lecturilor pedagogice"; lucrarea are titlul „Însemnări pe marginea manualului de fizică pentru clasa a VIII-a".

Credem că era mai bine dacă secţia de învăţămînt a regiunii Bucureşti se orienta în sensul că, în locul acestei lucrări, cu un conţinut ce nu corespunde scopului „Lecturilor pedagogice", includea în program lucrări legate de importanta problemă a politehnizării învăţămîntului, deoarece, după cum precizează în concluzii şeful secţiei, asemenea lucrări au fost elaborate, de doi tovarăşi din comuna Roşiori, lucrările meritau să intre în sesiune, dar n-au intrat din lipsă de timp.

De asemenea, în sesiunile regionale din martie 1958, nu s-a prezentat decît o singură lucrare, privind predarea simultană la două şi mai multe clase (reg. Piteşti) şi nu s-a prezentat nici o lucrare legată de predarea psihologiei şi a logicii.

La sesiunile oraşului Bucureşti, a regiunii Timişoara şi a regiunii Craiova, au fost organizate secţii pentru majoritatea obiectelor de studiu, secţia pentru diriginţi, pentru directori etc. La sesiunea oraşului Bucureşti, două lucrări au fost susţinute de către doi medici şcolari şi o lucrare de către un părinte.

Dacă ne referim la lucrările elaborate de părinţii elevilor, de medicii şcolari şi de instructorii superiori de pionieri, trebuie subliniat faptul că, în sesiunile „Lecturilor pedagogice" regionale din anul acesta, s-au prezentat un număr foarte mic de lucrări elaborate de către asemenea autori, faţă de numărul lucrărilor legate de predarea diferitelor obiecte de învăţămînt.

Discuţiile purtate pe marginea lucrărilor susţinute în plenară şi pe secţii, în majoritatea regiunilor, au fost de asemenea vii şi cu conţinut. Astfel, au fost foarte mult discutate lucrările susţinute în sesiunea regională a „Lecturilor pedagogice" din regiunea Piteşti. Mult apreciată în discuţiile purtate în sesiune, a fost lucrarea „Cum folosim abecedarul în condiţiile muncii simultane la două clase şi formarea deprinderii de citire corectă şi conştientă". De asemenea, lucrările „Folosirea planşelor la predarea limbii şi literaturii romîne" în sesiunea de la Galaţi, şi „Unele aspecte ale colaborării dintre şcoală şi familie" de la Bacău. Această ultimă lucrare are meritul de a urmări procesul educativ în dinamica lui, pe baza stabilirii cauzelor care determină lipsurile în comportarea elevilor, precum şi schimbarea procedeelor educative pe etape.

Discuţiile la sesiunea regională a „Lecturilor pedagogice" din regiunea Ploeşti, asupra lucrărilor susţinute, s-au referit numai la conţinutul lucrărilor, făcîndu-se unele aprecieri critice.

De asemenea, au fost discutate şi apreciate lucrările: „Lucrările de control trimestrial"; „Din experienţa şcolii medii din Oraviţa" (reg. Timişoara); „Unele aspecte privind rolul educaţiei fizice în formarea omului de tip nou"; „Predarea comparată a limbii latine şi romîne în şcoala medie" (regiunea Craiova). În sesiunea regională a „Lecturilor pedagogice" din regiunea Craiova, a fost mult discutată şi apreciată în acelaşi timp lucrarea „Contribuţia organizaţiei de pionieri la educarea patriotismului socialist prin vizite şi excursii". Această lucrare a reuşit să scoată în evidenţă, cum s-au legat pionierii de diferite localităţi istorice vizitate, de unele localităţi de mare importanţă economică, ca localitatea „Rovinari", de unde se scoate cărbunele direct dintr-un masiv deluros, fără a se face galerii. De asemenea, autoarea a arătat cum s-a reuşit ca elevii să-şi consolideze cunoştinţele teoretice cu ajutorul excursiilor, prin vizitarea diferitelor monumente istorice din regiune.

De asemenea, trebuie să menţionăm lucrarea: „Din activitatea unui cerc de istorie", susţinută la Oradea, lucrare mult apreciată de către participanţii la discuţii pentru calitatea ei, rezultată dintr-o cercetare ştiinţifică serioasă a istoriei regiunii Oradea. Elevii înscrişi în cerc, au făcut săpături, sub îndrumarea profesorului, descoperind materiale interesante din epoca de bronz, din epoca prefeudală şi feudală. Materialul identificat constituie astăzi un bun al şcolii, un adevărat muzeu creat de elevi.

Au mai fost prezentate lucrări ca: „Forme de sprijin şi îndrumare a cadrelor tinere — aspecte din experienţa unui cabinet raional", „Contribuţia lecţiilor de istorie la realizarea şi întărirea educaţiei patriotice în şcoală", „Politehnizarea învăţămîntului în şcoala de cultură generală" etc. (oraşul Bucureşti); „Despre unele elemente de învăţămînt politehnic în şcoala noastră" (regiunea Baia Mare); „Munca din şcoală cu colectivul de elevi" şi „Modul de predare în şcolile de surdomuţi" (regiunea Stalin); „Organizarea activităţii de vară a pionierilor şi şcolarilor" (Regiunea Autonomă Maghiară) etc.

Totuşi, este necesar să subliniem faptul că, unele comisii de selecţionare n-au manifestat exigenţa necesară în aprecierea lucrărilor care urmau să intre în sesiunea regională. De pildă, „Folosirea cinematografului la lecţie" (Regiunea Autonomă Maghiară). Lucrarea a avut caracterul unei scurte informări.

În unele regiuni nu s-a respectat termenul de depunere a lucrărilor la secţiile de învăţămînt regionale (25 ianuarie), lucru ce n-a dat comisiilor posibilitatea să aprecieze lucrările la justa lor valoare (regiunile Galaţi, Constanţa, Hunedoara). La Hunedoara 25 lucrări dintr-un raion au sosit în ziua cînd se ţinea sesiunea regională a „Lecturilor pedagogice". Faptul că în unele sesiuni, atît în plenare cît şi în secţii, s-au prezentat şi lucrări la nivelul cercurilor pedagogice şi nu la nivelul unei sesiuni, ne face să credem că au existat unele defecţiuni în formarea comisiilor pe specialităţi şi în nerespectarea etapei pentru selecţionare. De asemenea, unele lucrări au fost elaborate în pripă chiar în preajma sesiunilor regionale. Acest lucru a reieşit din conţinutul lor, mai mult informativ, fără o analiză adîncă a faptelor care să ducă la generalizare (regiunea Galaţi, Timişoara, Oradea). Faptul că, la sesiunile regionale din martie 1958, s-au prezentat, în majoritatea regiunilor, lucrări aproape numai din oraşele reşedinţă de regiuni şi oraşe reşedinţă de raioane (regiunile Galaţi, Timişoara, Iaşi etc.), dovedeşte că, munca de popularizare a „Lecturilor Pedagogice", de lămurire a tovarăşilor cu o bogată experienţă didactică, chiar din cele mai îndepărtate raioane, de a scrie din experienţa lor, precum şi munca de îndrumare nu a fost eficientă. De asemenea munca de popularizare şi de îndrumare a „Lecturilor pedagogice" în unele regiuni s-a desfăşurat în mod neorganizat şi concentrată mai cu seamă în preajma sesiunilor (reg. Hunedoara, Bucureşti, Iaşi, Constanţa).

Au fost regiuni în care de „Lecturile pedagogice" s-a ocupat un singur tovarăş metodist (reg. Galaţi, Baia Mare). De asemenea unele regiuni au organizat sesiuni într-o singură zi, mai cu seamă regiunile care au avut mai puţine lucrări (reg. Bucureşti, Ploeşti, Regiunea Autonomă Maghiară). Lipsa de timp pentru desfăşurarea lucrărilor în plenară şi pe secţii, lipsa de timp pentru discuţii a lăsat în afara sesiunii unele lucrări cu teme importante (reg. Bucureşti) sau s-a trecut prea repede peste lucrări, s-a renunţat la discuţii pentru a se încadra în timpul fixat.

Subliniem faptul că şi regiunea Galaţi îşi fixase o singură zi pentru cele 12 lucrări pe care urma să le susţină în sesiune. Or, după citirea primelor două lucrări, imediat s-au luat măsuri de a se încadra lucrările şi discuţiile în două zile pentru desfăşurarea sesiunii în condiţii optime.

Credem că pe viitor secţiile de învăţămînt şi cultură regionale trebuie să se orienteze mai bine şi să fixeze durata sesiunii în funcţie de numărul lucrărilor, dar nu mai puţin de două zile.

Subliniem ca pozitiv faptul că în unele regiuni, tovarăşilor care au prezentat cele mai bune lucrări li s-au acordat premii. Astfel, s-au acordat premii în valoare de lei 5 500 în oraşul Bucureşti, regiunea Galaţi etc. Această măsură realizează şi prevederea din instrucţiunile trimise regiunilor şi anume premierea celor mai bune lucrări la nivelul sesiunii regionale şi a sesiunii pe ţară.

De asemenea trebuie subliniat sprijinul pe care l-au acordat unele sfaturi populare regionale şi comitete de partid regionale organizării sesiunilor „Lecturilor pedagogice" (reg. Galaţi, Craiova, oraşul Bucureşti etc.). Unele aspecte negative referitoare la popularizarea „Lecturilor pedagogice" şi mai cu seamă munca de îndrumare a acestora se datoreşte şi faptului că nu întotdeauna metodiştii secţiilor de învăţămînt şi cultură regionale şi raionale au avut continuitate în munca de îndrumare, iar unii dintre aceştia care ar fi avut condiţii n-au făcut-o, motivînd că, complexitatea problemelor ce le au de rezolvat atunci cînd se deplasează într-o anumită localitate, le răpeşte prea mult timp.

Dar, cum orice acţiune se apreciază după rezultatele obţinute, considerăm totuşi că sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice" din martie 1953, au dat la iveală o serie de experienţe valoroase, izbutind să demonstreze că din sesiune în sesiune conţinutul lucrărilor se îmbunătăţeşte, contribuind astfel la dezvoltarea continuă a învăţămîntului nostru de cultură generală. Concluzii mai complete în legătură cu sesiunile „Lecturilor pedagogice" din 1953, vor fi date publicităţii după sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" din 31 mai — 2 iunie 1953, în care se vor susţine cele mai bune lucrări prezentate în sesiunile regionale din martie 1953.

MIHAI TIMOFTE

SIMPOZION DE IGIENA ŞCOLARĂ

Pentru a preveni sau înlătura malformările ivite la unii elevi din şcolile noastre, cercetătorii din cadrul Institutului de igienă au întreprins, într-o serie de unităţi de învăţămînt, mai multe cercetări. O parte din rezultatele unor asemenea cercetări au constituit obiectul comunicărilor ţinute în cadrul simpozionului organizat de Societatea de ştiinţe medicale din R.P.R. şi Institutul de igienă şi sănătate publică din R.P.R., Secţia de igienă şcolară, care a avut loc în zilele de 6—8 martie a.c., în amfiteatrul Institutului de igienă din Bucureşti.

La simpozion au participat medici igienişti şcolari, pediatri, neuropsihiatri, pedagogi din Bucureşti şi din ţară şi reprezentanţi ai Societăţii ştiinţelor medicale şi ai Ministerului Învăţămîntului şi Culturii.

În şedinţele de lucru s-au prezentat patru referate generale şi 55 comunicări al căror conţinut s-a axat pe trei probleme mari: „Influenţa condiţiilor de viaţă asupra dezvoltării fizice şi a stării de sănătate a colectivităţilor de copii", „Influenţa unor factori de mediu asupra stării de sănătate neuro-psihică a copiilor şi tinerilor şi asupra activităţii instructiv-educative", şi a treia problemă „Influenţa condiţiilor de microclimat şi a altor factori de mediu din instituţiile pentru copii".

Comunicările au fost însoţite de un bogat material ilustrativ, proiecţii, planşe, grafice.

În cuvîntul de deschidere, prof. dr. I. Ardelean, directorul Institutului de igienă şi sănătate publică din R.P.R., vorbind despre sarcinile actuale ale igienei şcolare, a arătat importanţa acesteia pentru ocrotirea sănătăţii copiilor şi adolescenţilor.

Comunicările ţinute în legătură cu „Influenţa condiţiilor de viaţă asupra dezvoltării fizice şi a stării de sănătate a colectivităţilor de copii", cît şi comunicările cu privire la „Influenţa condiţiilor de microclimat şi a altor factori de mediu, din

instituţiile pentru copii, asupra stării de sănătate a colectivităţilor", au adus concluzii preţioase, care merită să fie popularizate în rîndul tuturor educatorilor din diferite regiuni ale ţării, cu convingerea că ele pot fi socotite ca un ajutor preţios în vederea asigurării celor mai bune condiţii pentru desfăşurarea procesului instructiv-educativ. De pildă, în unele lucrări prezentate, s-a subliniat că starea dezvoltării fizice a copiilor şi tinerilor din ţara noastră este strîns legată de condiţiile de viaţă, fiind influenţată de acţiunea deosebită a unor factori de mediu. De asemenea, s-a arătat influenţa factorului alimentaţiei şi locuinţei asupra dezvoltării fizice şi a stării de sănătate a copilului.

Cu toate contribuţiile importante aduse, referatele nu au elucidat totuşi problemele. De pildă, se cerea mai adîncită problema dezvoltării fizice a adolescenţilor, mai ales în condiţiile de lucru în şcolile profesionale.

Lucrările referitoare la condiţiile de microclimat şi iluminatul încăperilor şcolare au scos în evidenţă cîteva norme care se cer respectate pentru a se asigura sănătatea elevilor. Problema iluminatului, de pildă, a fost analizată în raport cu influenţa iluminatului natural şi a iluminatului artificial asupra activităţii neuro-corticale a copiilor. Un iluminat insuficient produce o scădere a capacităţii de muncă intelectuală a scoarţei cerebrale. La fel se impune şi asigurarea condiţiilor de încălzire, avîndu-se în vedere că frigul determină tulburări ale stării de sănătate.

Numărul cel mai mare de comunicări s-a grupat în jurul temei: „Influenţa unor factori de mediu asupra stării de sănătate neuro-psihică a copiilor şi a tinerilor şi asupra activităţii de instruire şi educare".

Referatul general şi comunicările s-au axat pe problema influenţei factorilor din mediul fizic şi social asupra sănătăţii neuro-psihice a copiilor şi tinerilor.

Şi aceste lucrări au adus unele date interesante. De pildă, lucrarea „Studiul regimului de activitate şi repaus la studenţi în legătură cu starea lor de sănătate", a arătat prezenţa unor tulburări, avînd în tabloul clinic semne de astenie nervoasă şi s-au analizat factorii care ar putea fi făcuţi răspunzători de această situaţie. Unul din aceşti factori este programul supraîncărcat de muncă (programul şcolar, plus munca de pregătire). Din discuţiile purtate, în legătură cu această problemă, a reieşit necesitatea de a se colabora cu organele de învăţămînt, pentru a se analiza mai în amănunt situaţia şi a se trece la stabilirea unui regim judicios de activitate şi odihnă al studenţilor.

Un grup de cercetări au adus date interesante în ce priveşte condiţiile igienice ale programului şcolar zilnic, pentru a se evita apariţia oboselii la elevi. S-a analizat problema supraîncărcării elevilor, apelîndu-se la nenumărate exemple din diferite şcoli din Capitală, rezultate din asistenţa la cursuri, din sondaje făcute cu privire la temele pentru acasă, din studierea manualelor şi programelor şcolare. Cu toate acestea, lucrările menţionate mai sus s-au rezumat mai mult la aspectul de cercetare a cauzelor supraîncărcării, fără să încerce să rezolve înlăturarea ei prin indicarea unor măsuri concrete. În discuţii însă, s-au făcut unele propuneri concrete în legătură cu înlăturarea supraîncărcării elevilor.

În simpozion s-au mai prezentat cîteva cercetări referitoare la influenţa regimului de lucru asupra organismului elevilor din şcolile profesionale, precum şi asupra odihnei în tabere. Cercetările acestea nu au fost însă suficient adîncite. Se impune o continuare şi un studiu mai amplu al problemei.

Într-o măsură foarte slabă s-au oglindit în lucrările prezentate la simpozion cît şi la discuţii, problemele igienei şcolare în legătură cu politehnizarea învăţămîntului. Dată fiind importanţa şi actualitatea acestei probleme pentru realizarea scopului educaţiei comuniste a tinerilor noştri, socotim necesară continuarea cercetărilor specialiştilor igienişti, în această direcţie.

În cadrul acestui simpozion a fost prezentată şi o lucrare din partea Institutului de ştiinţe pedagogice, care a reflectat unele concluzii parţiale în legătură cu asigurarea unei succesiuni în munca instructiv-educativă de la cl. a IV-a la cl. a V-a, cercetarea fiind în curs de desfăşurare. Totuşi, prin această lucrare s-au putut da cîteva indicaţii utile pentru îmbunătăţirea activităţii elevilor din clasa a V-a, clasă în care se observă o greutate de adaptare a elevilor la un nou regim de muncă, precum şi în rezolvarea unor probleme educative ale închegării colectivului.

Subliniem meritul lucrărilor și al discuțiilor purtate în ce privește cantitatea și calitatea lor, cu toate referirile prețioase la tulburările în dezvoltarea psiho-psihică a elevilor, determinate de condiții necorespunzătoare, sau de lipsa unui regim judicios de muncă.

Apreciem referirile participanților la simpozion asupra problemei supraîncărcării elevilor, a manualelor și programelor școlare. Sîntem încredințați însă, că rezultatele cercetărilor ar fi fost mult mai adînci, cu soluții practice concrete, dacă nu s-ar fi limitat numai la aplicarea unor metode statistice, anchete, de multe ori pe baza unui număr limitat de subiecți. De pildă, una din lucrări a conținut concluzii trase pe baza măsurătorilor efectuate la un grup de patru elevi. Desigur, că astfel de generalizări nu pot prezenta garanția pe care le-o pretindem, deoarece premisele sînt foarte slabe. Fiecare elev prezintă particularități individuale care nu se pot diferenția în mod clar decît făcînd o comparație cu particularitățile de viață ale elevilor.

Credem că rezultatele cercetărilor și discuțiilor din simpozionul igieniștilor ar fi dus la rezultate mult mai utile pentru efectuarea procesului instructiv-educativ în școală, dacă s-ar fi asigurat din timp o colaborare între medicii igieniști, pediatri și cadrele de învățămînt. Se impune o participare a cadrelor didactice la activitatea în vederea asigurării condițiilor igienice din școli. Pentru aceasta s-a semnalat necesitatea pregătirii sanitare a cadrelor didactice și poate chiar introducerea igienei ca obiect de studiu în școli.

Menționăm ca binevenită propunerea făcută în simpozion de a se forma un colectiv din reprezentanții Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale, ai Ministerului Învățămîntului și Culturii, ai C. C. S., Crucii Roșii și ai Societății științelor medicale, care să întocmească o documentare pe baza lucrărilor prezentate, pentru ca rezultatele cercetărilor să fie aplicate în practică.

SILVIA PREDOIU și *G. DAN*

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„ÎNDRUMĂTORUL PENTRU STUDIEREA ŞI CARACTERIZAREA PSIHOLOGICĂ ŞI PEDAGOGICĂ A ELEVILOR"

Cu cîteva luni în urmă a apărut „Îndrumătorul pentru studierea şi caracterizarea psihologică şi pedagogică a elevilor", elaborat de colectivul filialei din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice.

Apariţia „Îndrumătorului" a fost salutată de toţi diriginţii, pentru că el vine într-o etapă în care li se cere să-şi spună tot mai competent cuvîntul asupra fiecărui elev, în vederea formării unor oameni multilateral dezvoltaţi.

„Îndrumătorul" începe cu o scurtă introducere în care se menţionează scopul şi importanţa studierii şi caracterizării psihologice şi pedagogice a elevilor, şi cuprinde capitole, în care se tratează problema metodelor folosite în practica şcolară, în vederea studierii şi cunoaşterii elevilor, programa studierii psihologice şi pedagogice, precum şi îndrumări concrete asupra modului în care se pot caracteriza elevii.

Din partea introductivă, diriginţii iau cunoştinţă de însemnătatea problemei cunoaşterii copilului, a cunoaşterii trăsăturilor psiho-individuale ale fiecărui elev, mai ales a acelor trăsături care se manifestă cu oarecare stabilitate şi continuitate în activitatea şi conduita lui. De aici rezultă o importantă concluzie pentru activitatea practică a învăţătorilor şi diriginţilor, anume că munca în vederea caracterizării elevilor nu e uşoară, ea trebuie să se desfăşoare în timp, studiind copilul în toate împrejurările vieţii lui — la şcoală, acasă, la lecţii sau la joc etc. — şi nu numai într-o perioadă scurtă de timp, ci ani de-a rîndul. Numai aşa putem stabili trăsăturile cele mai caracteristice ale fiecărui elev.

Asemenea indicaţii se mai află şi în alte materiale, în manuale de psihologie şi pedagogie, dar în „Îndrumător" sînt sistematizate şi axate pe o singură problemă.

Deosebit de valoroase sînt indicaţiile referitoare la principalele trăsături ale personalităţii copilului. O justă caracterizare presupune din partea educatorului anumite cunoştinţe de psihologie. Realitatea ne pune adeseori în faţa unor situaţii puţin lăudabile pentru unii diriginţi, a căror muncă am avut prilejul s-o cunosc. Astfel, unul dintre ei a notat, în caietul de dirigenţie, în dreptul rubricii „temperament", indicaţia: „nu are". Probabil că era vorba de un elev cu un temperament melancolic, dar dirigintele, necunoscînd conţinutul noţiunii de temperament, a considerat inexistentă această trăsătură psiho-individuală.

O dirigintă, al cărei caiet era întocmit foarte conştiincios, a intitulat rubrica în care trebuia caracterizat elevul: „Purtarea elevului — caracterizare". Acest fapt denotă că profesoara a considerat că singurul aspect necesar caracterizării este comportarea elevului în timpul lecţiilor şi recreaţiilor, atitudinea lui faţă de colegi şi profesori, deci, o singură latură a trăsăturilor de caracter: disciplina.

La acestea se adaugă uneori şi slaba pregătire pedagogică a unor diriginţi, care nu interpretează datele psihologice în lumina lor adevărată.

Aşa se explică faptul că un elev, care manifesta deosebite aptitudini pentru desen şi, mai ales, pentru caricaturi, pe care le realiza cu mult umor şi cu vădită tendinţă educativă faţă de colegi, a fost caracterizat de diriginte: „lipsit de dragoste faţă de colegi, batjocoritor şi plin de sine".

De asemenea, şi în folosirea metodelor de studiere a elevilor se întîlnesc în practica diriginţilor multe greşeli. Astfel, unii diriginţi nu folosesc metoda observaţiei decît pentru a înregistra comportarea elevilor în anumite momente neesenţiale, în special în recreaţii, şi a nota, cu toată convingerea, că elevul este nedisciplinat, caracterizîndu-l numai pe baza constatărilor făcute sporadic.

Nici metoda convorbirii nu este întotdeauna folosită în vederea cunoașterii condițiilor de viață și de muncă ale elevilor, a trăsăturilor esențiale de caracter, a intereselor și înclinațiilor, în vederea orientării lor profesionale.

Atît diriginții cît și celelalte cadre didactice nu trebuie să uite că scopul final al cunoașterii elevilor este alegerea, pe bază de criterii obiective și temeinice, a profesiunii care se potrivește cel mai bine cu personalitatea fiecărui elev.

Recomandarea făcută în prima pagină a „Îndrumătorului" ca cei care aplică indicațiile metodice să studieze un manual de psihologie, bazat pe concepția pavlovistă, este foarte binevenită, așa cum este necesară și studierea unui manual de pedagogie.

Pentru folosirea „Îndrumătorului" în cît mai bune condiții și cu cît mai bune rezultate, cred că ar fi bine ca diriginții să studieze al treilea capitol „Programa studierii psihologice și pedagogice a elevului" înaintea celui de-al doilea — metodele — pentru a cunoaște bine, de la început, elementele care trebuie cercetate.

Față de greșelile și lipsurile constatate pe teren și față de dorința diriginților cu experiență, socotim că ar fi indicat să se fi dat în „Îndrumător" și o serie de definiții (temperament, caracter, aptitudini, deprinderi, obișnuințe).

Pentru îmbunătățirea lucrării cred că ar fi bine ca, într-o nouă ediție, fundamentarea științifică a problemei caracterizării elevilor să fie argumentată mai amplu, ea ținînd loc de materiale de orientare științifică, iar indicațiile tehnice, destul de prețioase de altfel, să constituie partea aplicativă.

Ar fi necesar, în aceeași măsură, să fie analizate trăsăturile personalității elevilor, în raport cu diferite profesiuni — cu cerințele psiho-pedagogice ale acestora — ajutor deosebit de prețios chiar pentru un diriginte cu experiență, care poate totuși greși uneori în orientarea elevilor săi, datorită necunoașterii complexității acestor cerințe profesionale.

La fel ar fi indicat să se argumenteze, fie teoretic, fie prin exemple, în ce măsură influențează asupra dezvoltării psihice condițiile de viață ale elevilor, deoarece unii diriginți neglijează acest factor, iar alții reduc întreaga caracterizare la aceste condiții.

În sfîrșit, de un real folos, ar fi să se includă date asupra dezvoltării trăsăturilor psiho-individuale ale copiilor în diferite etape de vîrstă, elemente care ar ajuta pe diriginți în observarea și caracterizarea elevilor, în raport cu momentul evoluției personalității lor.

Însoțit și de o bibliografie necesară adîncirii studiului particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, viitoarea ediție a „Îndrumătorului" ar completa lucrarea cu încă alte date necesare muncii diriginților.

Acestea sînt doar cîteva sugestii bazate pe constatările făcute pe teren.

„Îndrumătorul pentru caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor", în forma lui actuală, rămîne totuși, așa cum am arătat la început, un ajutor prețios pentru munca tuturor cadrelor didactice.

Prof. *EUGENIA DIDILESCU*
Responsabilă cu munca metodică
Raionul I. V. Stalin-București

„ATLASUL GEOGRAFIC ȘCOLAR"

Dacă la unele obiecte de învățămînt predarea cunoștințelor la lecții se poate face uneori fără material didactic, este de neconceput predarea și însușirea cunoștințelor de geografie fără materialul didactic corespunzător. Între aceste materiale didactice harta geografică ocupă primul loc. Harta dă imaginea plastică a repartiției fenomenelor geografice în spațiu și nu poate fi înlocuită nici de cea mai sugestivă descriere a regiunilor reprezentate de ea.

Pentru consolidarea cunoștințelor primite la lecții este necesar ca elevii să efectueze și independent o serie de teme, în clasă sau acasă, pentru care le sînt necesare atlasele școlare.

Lipsa acestora a fost mult resimțită de către profesorii de geografie și elevi, iar apariția „Atlasului geografic școlar" a fost primită cu satisfacție și interes.

„Atlasul geografic școlar", întocmit de un colectiv de autori — N. Gheorghiu, V. Dumitrescu, E. Gregorian — și de cartografii Victor Brătfăleanu, Ștefan Voinea și Adrian Popescu, sub îngrijirea

Editurii de stat didactice şi pedagogice, cuprinde 35 de pagini, dintre care 29 cuprind hărţi, iar restul probleme cartografice, date statistice, semne convenţionale etc. Datele pot fi folosite pentru exerciţii şi aplicaţii practice, colorînd conţinutul lecţiilor şi contribuind la trezirea interesului elevilor pentru acest obiect de învăţămînt.

Consider că vieţii economice — problemă de o însemnătate capitală în predarea geografiei — i s-a acordat prea puţină importanţă, atlasul conţinînd doar o singură hartă economică (a R. P. Romîne, la pag. 10).

Studierea geografiei economice şi politice — mai ales în clasa a IX-a — în epoca noastră de mari transformări sociale este greu de înţeles şi de asimilat fără atlas. Repartizarea principalelor surse de energie, de materii prime şi a centrelor industriale pe întreg globul trebuie prezentată cît mai intuitiv.

Atlasul uşurează elevilor înţelegerea repartiţiei geografice a producţiei sociale în cadrul celor două sisteme economice: socialist şi capitalist. Cercetînd hărţile economice ale unui atlas, elevii se obişnuiesc să tragă concluzii juste atunci cînd fac caracterizările de ansamblu pe ramuri economice, pe ţări sau pe regiuni. Hărţile economice din atlase trebuie să fie oglinda economică a regiunilor redate, să dea răspuns la întrebările „ce", „unde", „cît" şi uneori la întrebarea „de ce". La o nouă ediţie a atlasului va trebui să se ţină seama şi de programa şcolară a claselor a IX-a şi a XI-a.

În afară de hărţile economice lipsesc altele, care ar contribui la predarea şi consolidarea multor cunoştinţe geografice. Atlasul ar da astfel un ajutor preţios elevilor de cl. a VIII-a dacă s-ar include: „Hărţile izotermelor" (anuale şi în lunile ianuarie şi iulie), „Presiunea atmosferică şi vînturile principale" (anuale şi în lunile ianuarie şi iulie), „Cantitatea anuală a precipitaţiilor", „Vegetaţia şi curenţii oceanici", „Harta faunei", „Harta densităţii populaţiei" şi „Harta fuselor orare". Pentru elevii clasei a IX-a le-ar fi de mare folos următoarele hărţi ale Europei: harta izotermelor, izobarelor, precipitaţiilor, solurilor, vegetaţiei, faunei, densităţii populaţiei.

Era necesară introducerea unei hărţi a bazinelor oceanice, mai ales pentru elevii din clasa a VIII-a. Pentru lămurirea unor probleme de geografie fizică (curenţii oceanici, curbele batimetrice, relieful fundului oceanic, cele mai mari adîncimi abisale etc.) trebuie răsfoite o serie de hărţi din atlas, ceea ce este incomod şi împiedică folosirea metodei comparative, foarte potrivită în studierea problemelor arătate. Oceanul Îngheţat este redat doar în harta de pe pag. 6, la scara 1:140 000 000 care nu poate fi folosită la studierea acestui ocean.

Unele date oceanografice, trecute printre datele statistice de la sfîrşitul atlasului, nu sînt redate şi pe hărţi. De pildă: unele recorduri geografice (piscul Llullaillaco (6710); groapa Atacama; cea mai mare adîncime oceanică — Challenger (10 899 m). Alte gropi abisale importante ale Oceanului Pacific (Curilelor, Japoniei, Filipinelor) trebuie căutate pe trei hărţi diferite, iar cea mai mare adîncime a Oceanului Atlantic, groapa Puerto Rico de 9218 m, nu se întîlneşte de asemenea pe nici o hartă. Putea fi trecută pe harta Americii de Nord, la pag. 28.

Prezentarea în atlas a grupelor de ţări este justă. La pag. 25, s-a inclus însă greşit India în grupul ţărilor Asiei de sud-est. În ediţia următoare, titlul hărţii trebuie schimbat în: India şi ţările Asiei de sud-est. De asemenea la paginile 20 şi 21 s-a separat Italia de ţările peninsulei Balcanice printr-un chenar vertical. Poate că prezentarea este estetică, dar prin acest procedeu, ţărmul dalmatin şi sudul Austriei apar de două ori la distanţă de cîţiva centimetri, putînd provoca confuzii în însuşirea lor de către elevi. Renunţîndu-se la acest chenar se cîştigă spaţiu pe marginea paginei 21 şi se pot introduce hărţile Bosforului şi Dardanelelor la scara 1 : 2 000 000 sau ţărmul dalmatin la scara 1: 1 000 000 etc.

Coreea, la pag. 26 — scara 1:22 000 000 — abia se observă alături de R. P. Chineză. Era mai potrivit dacă această hartă se prezenta separat, cum s-a procedat cu hărţile insulelor Filipine şi Japoniei, de la pag. 27.

Turcia asiatică este nepotrivit introdusă în grupul ţărilor Asiei de sud-est, fiind cu totul izolată de Turcia europeană. Studiind această ţară, elevii trebuie să răsfoiască atlasul cînd la pag. 21, cînd la pag. 24. Un alt neajuns constă în faptul că Turcia europeană este reprezentată la scara 1:5 500 000, iar Turcia asiatică la scara 1:17 000 000. Era mai potrivit dacă se intercala o hartă a Turciei la scara potrivită unei pagini (1: 5 500 000).

Pe harta Indoneziei de la pag. 27, nu s-a tras hotarul între această ţară şi Filipine, fapt care poate da naştere la confuzii.

Hărţile care se pot folosi la studierea Republicii Populare Romîne sînt doar trei: fizică, economică şi administrativă. Ţinînd seama că în clasa a VII-a, dar mai ales începînd din anul şcolar 1958/59 în clasa a XI-a, se studiază geografia patriei, ediţia nouă a atlasului va trebui completată cu harta geologică, hărţile izotermelor (anuale şi în lunile ianuarie şi iulie), harta vînturilor, cantitatea anuală a precipitaţiilor, zonele de soluri, zonele de vegetaţie, fauna, harta densităţii populaţiei, oraşele R. P. Romîne în trecut şi azi (scoţîndu-se în relief oraşele noi, dezvoltate sub regimul de democraţie populară) şi harta localităţilor balneoclimaterice. Harta economică actuală ar fi bine să urmeze, ca o sinteză, după hărţile care prezintă bogăţiile subsolului, industria, agricultura şi căile de comunicaţie.

Harta fizică a Republicii Populare Romîne, ca realizare tehnică, este una din cele mai reuşite din atlas. Dacă spaţiul alb al paginii ar fi fost mai îngust cele două profile de pe pag. a 9-a ar fi încăput pe marginea de jos a planşei, în poziţie orizontală. În locul lor s-ar fi putut aşeza hărţile: „Delta Dunării", „Regiunea petroliferă a Subcarpaţilor", „Munţii Făgăraşului" etc. la scara de 1:1 000 000, care ar completa mult conţinutul planşei.

Uniunea Sovietică este reprezentată prin hărţile „U.R.S.S. harta fizică" şi „U.R.S.S. partea europeană". Cîteva din lecţiile ţinute în clasa a VI-a, dar mai ales în clasa a IX-a ar fi mai accesibile dacă, după aceste planşe ar urma „U.R.S.S. harta politică şi administrativă" şi „U.R.S.S. harta economică".

Autorii ar fi trebuit să aibă în vedere o mai justă folosire a spaţiului. Despre această problemă am mai vorbit, în treacăt, şi cred că ar fi necesar s-o analizez.

Astfel, pe pagina a 3-a, numele colectivului de autori, planiglobul miniatură, titlul atlasului, numele colectivului de cartografi şi Editura încăpeau pe o jumătate de pagină, iar în spaţiul rămas liber se putea trece cuprinsul. Pe pagina a doua, pe suprafaţa rămasă liberă, sub tabelul semnelor convenţionale, s-ar fi putut reproduce fragmente din hărţi topografice de tip şcolar la scara 1:50 000, 1:100 000, 1:200 000, necesare pentru predarea cunoştinţelor atît la cl. a V-a cît şi la cl. a VIII-a.

Aproape un sfert din conţinutul atlasului (9 pagini) este ocupat cu hărţile ţărilor europene. Lăsîndu-se o margine mai îngustă pe fiecare pagină, s-ar fi cîştigat spaţiu pentru hărţi explicative la dimensiunile: 1:1 000 000; 1:1 500 000, care să cuprindă reg. Londrei, M-ţii Apenini, reg. Parisului, a Berlinului, a Ruhrului, a Vienei, a Steierului etc., sau tipuri de ţărmuri: dalmatin, lagunar, rias etc., care ar fi completat mult conţinutul acestor pagini, constituind un material preţios pentru orele de geografie din clasa a IX-a.

Hărţile celorlalte continente sînt sărace în conţinut şi neproporţionate cu mărimea continentului respectiv. Şi aici, pe marginea planşelor, ca la pag. 31, se puteau înfăţişa — în hărţi miniatură — regiunile cele mai importante din punct de vedere industrial din R. P. Chineză, India, Indonezia, reg. Atlasului, Africa de Sud, reg. de sud-est a Braziliei, porţiunile centrale din Argentina şi Chile, Australia de sud-est etc.

Hărţile sînt prezentate atrăgător din punct de vedere grafic şi tehnic. Relieful continentelor şi bazinelor oceanice este redat sugestiv, cu nuanţe de culori potrivite înălţimilor şi adîncimilor. Nuanţele nu sînt tari şi se disting bine în ansamblul lor. Totuşi se întîlnesc planşe mai puţin reuşite ca cea de la pag. 11, unde semnele prin care se delimitează raioanele R.P.R. se pot confunda cu rîurile, sau cea de la pag. 26, unde masivitatea şi înălţimea M-ţilor Himalaia nu este redată destul de plastic.

Pe pagina lipită de copertă se află cuprinsul şi tabelul semnelor convenţionale generale pentru graniţe, localităţi, căi de comunicaţie, hidrografie, relief şi harta politică a lumii. Era mai potrivit ca cele trei semne convenţionale destinate hărţii politice a lumii să se fi trecut la prima grupă, fiind vorba tot de graniţe, sau să se fi aşezat pe pag. 4 sau 5, unde a rămas spaţiu nefolosit chiar sub harta respectivă. Numărul semnelor convenţionale de pe această pagină este 37. La pag. 10 întîlnim încă: 15 semne pentru extracţii miniere, 17 pentru industrie, 9 pentru agricultură şi 3 pentru comunicaţii. La pag. 11 se mai află 13 semne care lămuresc problemele hărţii administrative ale R. P. Romîne. În total se folosesc în atlas 97 semne cartogra-

fice. Ediția următoare, dacă se va completa cu hărți economice, va mări considerabil numărul semnelor convenționale.

Este cunoscut faptul că citirea hărților este întotdeauna îngreunată în școli de numărul prea mare al semnelor convenționale. Acest neajuns se poate cu greu înlătura. S-ar mai putea reduce numărul semnelor, folosindu-se de exemplu, simbolurile chimice pentru indicarea localităților de unde se extrage minereul respectiv, în loc de figurile geometrice, care se pot ușor confunda.

Nomenclatura este redată proporțional, se găsesc însă și planșe prea încărcate cu nume ca, de exemplu, la pag. 27 (Japonia) și la pag. 29 (Statele Unite ale Americii). Denumirile, pe hărțile țărilor care folosesc alfabetul latin, păstrează ortografia acestor limbi, în afară de denumirile care sînt încetățenite în limba romînă (Viena, Veneția). S-au strecurat însă cîteva inconsecvențe (Luzern de la pag. 17 figurează ca Lucerna, la pag. 18, iar Lozana de la pag. 17, apare ca Lausanne la pag. 18 și 20).

Forma și mărimea literelor a fost bine aleasă la marea majoritate a hărților. Sînt vizibile, plasate corect și nu provoacă confuzii. La harta Europei însă (pag. 7), denumirile sînt prea mari și groase, față de scara hărții și astfel harta apare ștearsă, iar elementele geografice se pierd, nevăzîndu-se clar așezarea lor în spațiu. Pe aceeași hartă denumirile țărilor cu o suprafață mai mică (Albania, Belgia etc.) au fost înlocuite cu numere. Aceste numere au fost însă tipărite cu un corp foarte mic și se disting cu greu pe hartă. Numele capitalelor este prea accentuat față de simbolul cartografic ce-l reprezintă și care de abia se vede. De asemenea, la pag. 18, denumirile de pe hărțile Elveției și Austriei sînt prea puțin accentuate. Deoarece aceste țări au relief muntos, cu înălțimi mari, deci nuanțele culorilor sînt tari, aceste denumiri nu se disting bine și provoacă confuzii.

Prescurtările făcute pe această hartă sînt nepotrivite: Lux. pentru Luxemburg și Licht. pentru Lichtenstein. Procedeul prescurtărilor folosit în hărțile din Welt-atlas (Die Staaten der Erde und ihre Wirtschaft — Leipzig 1957) îl găsesc mai just : L-burg și L-stein. Tot pe harta pomenită mai sus, orașul cehoslovac Bratislava este scris în întregime pe teritoriul Austriei, iar orașul Nagykanizsa, în loc să figureze pe harta R. P. Ungare, este scris pe teritoriul R. P. F. Jugoslavia.

S-au omis unele centre importante de pe harta R. P. Romîne ca: Secu, Petrila, Vulcan, Asău, Filipeștii de Pădure, Băicoi, Lucăcești, Tețcani, Brazi, Băiuț, Abrud, Roșia Montană, Băița, Fieni, Sascut, Chitila, Popești-Leordeni etc. și nu s-au trecut pe hărțile altor țări unele orașe, clădite sub regimul de democrație populară ca: Dimitrovgrad (R. P. Bulgaria), Selenica, Stalin, Korca (R. P. Albania), Goila, Bor, Vares (R. P. F. Jugoslavia), Csepel (R. P. Ungaria) și Nolite (R. Cehoslovacă).

Scările de proporție sînt în general bine alese, în afară de cîteva cazuri, unde s-a ținut seama mai mult de dimensiunile chenarului decît de mărimea suprafeței de reprezentare și proiecția folosită. Astfel la pag. 17 — Belgia, Olanda și Luxemburg la scara 1:5 500 000, la pag. 18 — Elveția și Austria la scara 1:5 000 000, la pag. 26 — Coreea la scara 1:22.000 000 și la pag. 27 — Indonezia la scara 1:14 000 000, sînt redate la scări prea mici. În atlase, țările și grupurile de țări se reprezintă, de obicei, între scările 1:1 000 000 și 1:10 000 000; între 1:10 000 000 și 1:20 000 000 se reprezintă continentele, iar scările foarte mici (peste 1:20 000 000) se folosesc pentru globul întreg.

Pentru ca atlasul să apară în condiții cît mai bune, autorii au depus eforturi mari în selecționarea și aranjarea materialului geografic. Lipsurile semnalate în prezenta recenzie nu sînt de primă importanță și pot fi ușor corectate în ediția ce va urma.

Dacă redacția va completa atlasul cu materialul geografic prevăzut în programele claselor a VII-a, a IX-a și a XI-a, ceea ce este absolut necesar, ediția următoare va fi cu mult superioară lucrărilor similare, apărute în trecut.

Prof. *MARTON PETER EUGEN*
Oradea

NOI LUCRĂRI PEDAGOGICE

E. FISCHBEIN: **Noi şi copiii noştri,** Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1958, 125 pag. 3,25 lei.

În această broşură, apărută în colecţia „În ajutorul părinţilor", autorul ne prezintă, într-o formă deosebit de atrăgătoare, unele aspecte din experienţa sa de părinte şi profesor.

În introducere şi în concluziile fiecărei schiţe din primul capitol — „Întîmplări mici — înţelesuri mari" — autorul atrage în permanenţă atenţia părinţilor că în relaţiile lor cu copiii nu trebuie să uite niciodată că au de-a face cu copii şi nu cu oameni maturi, că reacţiile copilului sînt altele decît cele pe care le afli, în mod obişnuit, la oamenii maturi. În acelaşi capitol, un şir de schiţe se ocupă de rolul bunicilor în educaţia copiilor.

Al doilea capitol tratează importanta problemă a legăturii dintre părinţi şi şcoală. Se remarcă, printre altele, schiţele „Tact pedagogic" şi „Furtul".

Unele consideraţii pedagogice pe marginea scrisorilor primite de la părinţi, sînt incluse în capitolul trei.

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE: **Din experienţa şcolii noastre cu privire la formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi,** Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 343 pag., 8 lei.

Lucrarea este o culegere de articole scrise de cîţiva profesori fruntaşi de ştiinţe naturale. Autorii îşi împărtăşesc experienţa dobîndită în procesul organizării şi desfăşurării lucrărilor practice agricole (cultivarea diferitelor plante: cereale, legume, arbori şi arbuşti fructiferi etc.) la colţul naturii vii şi pe terenul şcolar experimental.

Se insistă, în special, asupra următoarelor probleme: alegerea tematicii, planificarea şi organizarea lucrărilor practice agricole, metodele folosite, procedeele tehnice de muncă şi rezultatele obţinute.

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE: **Îndrumări metodice pentru lecţiile de compunere la clasele V—VII,** Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1958, 115 pag., 2,50 lei.

Lucrarea îşi propune să îndrepte atenţia profesorilor de limba romînă înspre o activitate pînă acum neglijată în şcoală — aceea de organizare şi desfăşurare a lecţiilor de compunere, în special, şi de formare a deprinderilor de exprimare orală şi scrisă a elevilor, în general.

„Îndrumările metodice" se ocupă de locul şi importanţa lecţiilor de compunere în procesul de învăţămînt, de legătura care există între cunoştinţele de limbă şi literatură romînă şi dezvoltarea posibilităţii elevilor de a se exprima corect şi frumos.

Un larg spaţiu se acordă diferitelor feluri de compuneri practicate în clasele V—VII, fie legate de studiul operelor literare, fie bazate pe observarea unui tablou, a naturii, a mediului înconjurător, fie dezvoltate din interpretarea unui proverb, a unui citat etc. De asemenea, se acordă atenţie şi dezvoltării priceperilor de a alcătui compuneri cu caracter practic, cum ar fi scrisorile, articolele la gazeta de perete etc.

Lucrarea se încheie cu îndrumări practice privind pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor de compunere, precum şi modalităţile de control şi discutare a compunerilor efectuate de elevi în clasă sau acasă.

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE: **Metodica predării geografiei R.P.R.,** Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 284 pag. 7,75 lei.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice care predau geografia R.P.R. la clasa a VII-a şi geografia economică a patriei la clasa a XI-a, Institutul de ştiinţe pedagogice a elaborat „Metodica geografiei R.P.R."

Materialul tratează despre metodele generale folosite în predarea geografiei, cu aplicaţii la geografia R.P.R. Această prezentare a materialului a fost impusă de lipsa unei metodici care să se ocupe de problemele generale de predare a geografiei şi de necesitatea suplinirii unei metodici a geografiei economice a R.P.R. pentru clasa a XI-a.

Metodica are 5 capitole: „Obiectul geografiei şi metodicii ei de predare", „Metodele folosite în predarea geografiei R.P.R.", „Lecţia — ca formă de bază în organizarea muncii de instruire şi educare în şcoală", „Lecturile geografice şi importanţa lor în predarea geografiei", „Activitatea în afara orelor de clasă şi activitatea extraşcolară la geografie".

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

СТАНЧУ СТОЯН и АНИ КОМАН: Некоторые вопросы по методологии научного исследования в педагогике 1

* * * *Дискуссии по вопро у методов исследования в педагогике и психологии* 20

ЕЛЕНА АНТОЧ Развитие у учащихся патриотического чувства внешкольными занятиями по географии 32

ВИКТОР ЦЭРКОВНИКУ Содействие классного коллектива в нравственном развитии учащихся 39

ЗА РУБЕЖОМ

УРСУЛА ШКИОПУ Вопрос методов исследования в педагогике и психологии на обсуждении зарубежных педагогов 47

ИОН БУКУРОЮ Устранение перегрузки учащихся на обсуждении советских педагогов 53

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

МИРЧА ШТЕФАН Некоторые вопросы по закреплению знаний в преподавании логики 58

МАРИЯ ПОПЕСКУ Качество урока — важн е условие для устранения перегрузки учащихся 64

М. ТИМОФТЕ О руководстве, организации и проведении областных сессий „Педагогических чтений" 68

С. ПРЕДОЮ и Г. ДАН Симпозион посвещён школьной гигиене 72

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ЕВГЕНИЯ ДИДИЛЕСКУ „Руководство для психологической характеристики учащихся" 75

ЕВГЕНИЙ МАРТОН „Школьный географический атлас" 76

* * * *Новые педагогические работы* 80

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian et Anye Coman: Quelques problèmes de méthodologie concernant les recherches scientifiques en pédagogie 1

* * * Discussions sur les méthodes à utiliser pour les recherches en pédagogie et en psychologie 20

Elena Antoci: Le développement du sentiment patriotique chez les élèves par les activités extra-scolaire dans le cadre de la géographie 32

Victor Tîrcovnico: Comment le collectif de la classe contribue à l'éducation morale des élèves 39

DE L'ÉTRANGER

Ursula Schiopu: L'expérimentalisme dans la psychologie contemporaine 47

Ion Bucuroiu: Les pédagogues soviétiques discutent les moyens d'éviter le surchargement des élèves 53

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Mircea Ştefan: Comment fixer les connaissances dans l'enseigement de la logique 58

Maria Popescu: La qualité de la leçon — condition importante pour éviter le surchargement des élèves 64

M. Timofte: Comment guider, organiser et faire dérouler les sessions régionales des „Lectures pédagogiques" 68

S. Predoiu et G. Dan: Symposion d'higiène scolaire 72

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Eugenia Didilescu: „Guide pour caracteriser les élèves du point de vue psychologique et pédagogique" 76

Eugen Marton: „Atlas géographique scolaire" 76

* * * Nouveaux ouvrages pédagogiques 80

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamentele la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA: Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin

Lei 3.

Biblioteca Centrala
I 3890

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

ANUL VII 6 IUNIE 1958

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1964
1968
IUL. 2014
IUL 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VII. Nr. 6. *iunie 1958*

CUPRINS

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pagina

L. M. Imangulova: Partidul Muncitoresc Romîn organizatorul revoluţiei culturale din R.P.R. 1

Mihai Epuran: Despre reprezentările mişcărilor în învăţarea exerciţiilor fizice 9

Vasile Popeangă: Consideraţii în legătură cu valorificarea educativă a lucrărilor practice 21

DE PESTE HOTARE

Gheorghe Radu: Organizarea vacanţei de vară a elevilor din şcolile sovietice 29

Gheorghiţa Deaca: Problemele educaţiei tineretului în dezbaterea lucrărilor celui de al XIII-lea Congres al Comsomolului 33

Al. Roşca: Problemele psihologiei pedagogice la al XIII-lea Congres internaţional de psihologie aplicată de la Roma (9—14 aprilie 1958) 36

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Virginia Manasia: Probleme ale muncii cu grupa combinată în grădiniţe 40

S. Veza: Aspecte din practica de vară a studenţilor de la facultatea de ştiinţe naturale şi geografie din Cluj 46

Georgeta Dan: Educaţia patriotismului la elevi — o preocupare de seamă a cadrelor didactice din raionul V. I. Lenin din Capitală — (În sprijinul consfătuirilor raionale) 51

Feifer Laurenţiu: Măiestria profesorului, factor esenţial în combaterea supraîncărcării elevilor 55

Dalvina Bergheanu: Cîteva cauze ale supraîncărcării la învăţătură . . . 59

* * * Problema supraîncărcării elevilor la învăţătură în discuţia cititorilor „Revistei de pedagogie" 60

* * * De la sesiunea ştiinţifică a catedrei de pedagogie de la Universitatea „C. I. Parhon" 66

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Stela Teodorescu: Al. Roşca, A. Chircev, M. Roşca, V. Mare: „Psihologia" 69

Ion Roman: Pe marginea emisiunii radiofonice „De la strămoşi pentru nepoţi" 72

I. R. Ionescu şi I. Gogan: „În ajutorul celor ce muncesc în şcoli" . . . 76

* * * Ce să citim în vacanţă 78

COMITETUL DE REDACŢIE

Redactor responsabil:
Prof. univ. STANCIU STOIAN

MEMBRI:

Conf. univ. BERCA IOAN, Prof. univ. BÎRSĂNESCU ŞTEFAN, Prof. BLIDEANU EUGEN, Prof. CĂLIN CORALIA, Prof. CREMER ISIDOR, Prof. DRAGU ION, Prof. emerit HOLLINGER A., Conf. univ. MANOLACHE ANGHEL, Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN

3890

STUDII ŞI CERCETĂRI

2022

PARTIDUL MUNCITORESC ROMÎN — ORGANIZATORUL REVOLUȚIEI CULTURALE DIN R.P.R. (1948 — 1952)

(Disertație în vederea obținerii titlului de candidat în științe istorice)

L. M. IMANGULOVA

Pedagogii sovietici acordă o atenție sporită studierii și generalizării experienței tot mai bogate pe care au dobîndit-o colegii lor din țările socialiste frățești sub îndrumarea atentă, permanentă a partidelor comuniste și muncitorești din aceste țări.

Lucrările pedagogice sovietice cu privire la revoluția culturală din R. P. Bulgaria, R. P. Romînă și din alte țări socialiste sînt o mărturie vie a faptului că cercetările științifice în domeniul revoluției culturale din țările socialiste — ținînd seama de condițiile specifice fiecărei țări — reprezintă pentru oamenii sovietici un larg și atrăgător cîmp de activitate științifică creatoare și o contribuție la cimentarea prieteniei și colaborării dintre popoarele țărilor lagărului socialist.

În rîndul acestor lucrări se înscrie disertația aspirantei sovietice L. M. Imangulova de la Institutul pedagogic din Leningrad, disertație intitulată „Partidul Muncitoresc Romîn — organizatorul revoluției culturale din țară (anii 1948—1952)" și care cuprinde peste 300 pagini.

După cum arată și titlul, lucrarea își propune să înfățișeze tabloul transformărilor revoluționare care au avut loc la noi în domeniul învățămîntului și culturii în anii 1948—1952, politica Partidului Muncitoresc Romîn în desfășurarea revoluției culturale ce a avut loc în patria noastră în perioada amintită mai sus.

Disertația conține patru capitole, însoțite de o introducere și respectiv de o încheiere.

În primul capitol al disertației, intitulat „Dictatura proletariatului — condiția fundamentală și hotărîtoare a revoluției culturale", se vorbește pe scurt despre esența învățăturii leniniste cu privire la revoluția culturală, ca parte integrantă a revoluției socialiste, despre dictatura proletariatului — condiția hotărîtoare în realizarea transformărilor socialiste în toate domeniile, deci și în domeniul vieții spirituale a societății, arătîndu-se pe larg cum P.M.R., ținînd seama de uriașa experiență a P.C.U.S. și de condițiile specifice țării noastre, a luptat pentru crearea condițiilor desfășurării revoluției culturale la noi, pentru îndrumarea permanentă a culturii noi.

1962

În capitolul următor — „Activitatea Partidului Muncitoresc Romîn în domeniul învățămîntului și în pregătirea cadrelor de intelectuali legați de popor" — disertația oferă un bogat material privitor la dezvoltarea învățămîntului, lichidarea analfabetismului, pregătirea cadrelor de specialiști în construcția economică și culturală a țării etc.

„Partidul Muncitoresc Romîn — organizatorul operei de educație comunistă a celor ce muncesc" este titlul celui de-al treilea capitol al lucrării, consacrat unor interesante probleme cu privire la organizarea învățămîntului de partid și politic, la munca culturală și politică în rîndul oamenilor muncii, la folosirea presei, a radioului și a altor mijloace în educarea politică a maselor populare.

Ultimul capitol al disertației „Lupta Partidului Muncitoresc Romîn pentru dezvoltarea științei și a artei socialiste", înfățișează succesele obținute de poporul nostru în dezvoltarea științei în R.P.R., nașterea și dezvoltarea artei socialiste românești.

Disertația aspirantei sovietice L. M. Imangulova nu poate să nu stîrnească, prin întregul ei conținut, un interes legitim incontestabil în rîndul cititorilor revistei noastre, care în marea lor majoritate sînt martori și totodată participanți activi la revoluția culturală ce a avut loc și se desfășoară încă în patria noastră și, prin urmare, sînt doritori să afle ce se spune despre școala și cultura noastră în țara de la care am avut și avem atîtea de învățat.

Din cuprinsul întregii lucrări — sumar prezentat mai sus — interesul cel mai mare îl suscită, probabil, la cititorii noștri, capitolul al II-lea, intitulat „Activitatea Partidului Muncitoresc Romîn în domeniul învățămîntului și în pregătirea cadrelor de intelectuali legați de popor" — capitol asupra căruia ne vom opri ceva mai mult.

Folosind un bogat material documentar, dînd numeroase și variate exemple și date, autoarea lucrării arată cum numai în condițiile puterii populare poporul romîn a putut să se smulgă din starea de întuneric și înapoiere culturală în care a fost ținut sute de ani de către clasele dominante din trecut.

Astfel, se vorbește aici despre actul revoluționar al reformei învățămîntului, inițiat de partid, act care a deschis maselor largi populare drumul spre cultură, transformînd școala dintr-o armă a dominației de clasă a burgheziei și moșierimii într-o armă a dictaturii proletariatului, dînd conținutului învățămîntului o bază realist-științifică, legînd învățămîntul de practica construirii socialismului.

Numeroase cifre și fapte, conținute în disertație, vorbesc despre lărgirea considerabilă, în acești ani, a rețelei de școli și alte instituții de învățămînt, despre numeroasele școli cu limba maternă de predare, create pentru naționalitățile conlocuitoare, despre îmbunătățirea compoziției sociale a elevilor și studenților din instituțiile de învățămînt mediu și superior.

Autoarea lucrării acordă o deosebită atenție complexului de măsuri inițiate de partid în legătură cu pregătirea cadrelor de intelectuali — profesori și învățători — chemați să instruiască și să educe fiii celor ce muncesc. Sînt amintite aici măsurile privitoare la educarea politică a

cadrelor vechi, la pregătirea de cadre noi, calificate, la îmbunătățirea condițiilor de viață și de muncă ale cadrelor didactice etc. — măsuri care au dus la creșterea numărului de învățători și profesori, de elevi, de școli, la ridicarea nivelului activității instructiv-educative în școală.

Un loc însemnat în preocupările autoarei disertației îl ocupă lucrările Congresului învățătorilor, din aprilie 1952, convocat din inițiativa partidului, eveniment de seamă în viața școlii și a învățătorimii din țara noastră, cu care prilej au fost prezentate bilanțul și perspectivele activității din acea perioadă în școală.

Nu lipsesc aici nici date și aprecieri interesante cu privire la planurile de învățămînt, programele școlare, manualele și publicațiile periodice pedagogice al căror număr și tiraj au crescut considerabil.

Mai departe în lucrare sînt urmărite succesele remarcabile obținute de poporul nostru în lichidarea analfabetismului — această plagă, moștenire tragică lăsată de regimul burghezo-moșieresc.

Ultima parte a capitolului menționat se ocupă pe larg de pregătirea cadrelor necesare în construcția economică și culturală a țării, insistîndu-se asupra muncii de pregătire a personalului tehnico-inginerese cu înaltă calificare și arătîndu-se cum partidul s-a preocupat permanent de atragerea și reeducarea vechilor specialiști, de pregătirea unor noi specialiști, ieșiți din rîndurile oamenilor muncii.

Publicăm mai jos un fragment din capitolul al II-lea al disertației.

★

Partidul și guvernul au trasat școlii sarcina de a crește din tînăra generație constructori conștienți ai socialismului, devotați cauzei partidului și clasei muncitoare, oameni care să aibă cunoștințe temeinice, legate de practică, tineri capabili de a deveni în viitor buni specialiști. Partidul a arătat că școala trebuie să contribuie la formarea concepției materialiste despre lume a elevilor, trebuie să-i educe pe aceștia în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul luptei împotriva dușmanilor interni și externi ai regimului democrat-popular.

Înfăptuirea acestor sarcini trasate școlii de către P.M.R. a fost realizată prin schimbarea conținutului materialului predat, prin lupta pentru un înalt nivel ideologic al predării și prin restructurarea metodelor de educație.

Sub îndrumarea C. C. al P.M.R. s-a efectuat o intensă muncă de elaborare a noilor programe și planuri de învățămînt pentru școlile de toate gradele, avînd la bază modelele sovietice. Întregul material de studiu a fost restructurat pe baze științifice, în spiritul marxism-leninismului, fiind legat de viața țării, de practica construirii socialismului.

P.M.R. a cerut ca școala să acorde mai multă atenție studiului limbii romîne, create prin eforturile a zeci de generații; studiului literaturii clasice și contemporane progresiste, care reflectă aspirațiile poporului, lupta și cuceririle sale; studiului istoriei Romîniei, în care se reflectă lupta secular a poporului romîn pentru libertate și independență.

Partidul a arătat că învățătorii și profesorii trebuie să cultive la elevi mîndria națională pentru tradițiile progresiste, revoluționare ale poporului romîn, interesul și dragostea pentru operele lui N. Bălcescu, V. Babeș,

Gh. Marinescu, A. Vlaicu, pentru creaţiile realiste ale unor scriitori şi pictori ca: M. Eminescu, I. L. Caragiale, I. Creangă, Gh. Coşbuc, Th. Aman, N. Grigorescu [1].

Au fost izgonite pentru totdeauna din şcoală sentimentele antisovietice, sădite cu forţa de către burghezo-moşierimea din Romînia veche şi de către stăpînii ei de peste hotare. Şcoala a început să educe la elevi sentimentul de prietenie şi dragoste pentru poporul sovietic eliberator, pentru marea Uniune Sovietică. În procesul de învăţămînt s-a acordat o mare atenţie cunoaşterii de către elevi a marilor valori ale culturii sovietice şi învăţării limbii ruse.

În clasa a VII-a s-a introdus predarea Constituţiei R.P.R. S-a lărgit considerabil folosirea la lecţii a materialului didactic, problemă căreia în şcoala veche, cu caracterul ei scolastic abstract, nu i s-a dat atenţie.

Un mare rol în transformarea metodei de predare au avut manualele. Alcătuirea de noi manuale a fost începută din primii ani după eliberarea Romîniei, dar numai după introducerea reformei învăţămîntului s-a reuşit să se obţină înlocuirea numeroaselor manuale particulare, de calitate inferioară, cu manuale valoroase, stabile, conţinînd cunoştinţe ştiinţifice autentice. La întocmirea manualelor au lucrat colective compuse din cei mai experimentaţi profesori. O parte din manuale au fost traduse din limba rusă şi adaptate particularităţilor ţării. Noile manuale au fost editate în tiraje de masă, preţul lor s-a redus continuu, pentru a asigura tuturor şcolarilor materialul şcolar ajutător. Astfel, în primul an al înfăptuirii reformei au fost editate 84 de noi manuale cu un tiraj total de 7,4 milioane exemplare, iar preţul lor a fost redus în martie 1949 cu 14—56%.

Munca de alcătuire a unor manuale care să corespundă nivelului actual al cunoştinţelor ştiinţifice, precum şi particularităţilor de vîrstă ale şcolarilor, eforturile pentru a mări tirajul manualelor au continuat şi după reformă. În perioada dintre 1948—1951 s-au editat 590 manuale şcolare noi, cu un tiraj de aproximativ 28 milioane exemplare [2].

Pentru o mai bună organizare a editării literaturii pedagogice, în urma hotărîrii din august 1951 a partidului şi guvernului, secţia manualelor şcolare a Editurii de stat pentru literatură ştiinţifică şi pedagogică s-a transformat într-o editură independentă: Editura de stat didactică şi pedagogică.

Guvernul s-a îngrijit ca pe lîngă fiecare şcoală să se înfiinţeze o bibliotecă, s-a preocupat ca laboratoarele şi atelierele să fie înzestrate cu instrumentele şi utilajele necesare şi ca şcolile să fie dotate cu diferite materiale didactice.

Şcoala a început să acorde o mare atenţie organizării timpului liber al elevilor. Pe lîngă şcoală s-au înfiinţat diferite cercuri pe obiecte precum şi cercuri de activitate artistică de amatori.

Burghezo-moşierimea s-a străduit să separe şcoala de popor. Elevilor le era interzisă participarea la viaţa politică a ţării (în schimb se încuraja activitatea organizaţiilor fasciste). Şcoala nouă îşi desfăşoară munca în

[1] **Gh. Gheorghiu-Dej,** Articole şi cuvîntări, ed. a IV-a, pag. 460.
[2] **Idem,** pag. 457.

strînsă legătură cu sarcinile înaintate ce stau în fața poporului romîn, educînd elevii în spiritul participării active la viața social-politică a Republicii.

Mulți școlari romîni sînt pionieri sau utemiști. În anul 1951, organizația de pionieri — înființată din inițiativa P.M.R. în 1949 — număra 700.000 membri. Pionierii și utemiștii sînt ajutoare active ale profesorilor în munca pentru formarea școlii noi și pentru educarea comunistă a elevilor.

Pentru prima oară în școala romînească s-au stabilit legături strînse cu părinții. S-au creat comitete de părinți, care constituie un ajutor pentru pedagogi, în ceea ce privește aplicarea diferitelor măsuri luate de școală.

Restructurarea procesului instructiv-educativ, realizată în școala romînească, sub conducerea P.M.R., a avut drept rezultat considerabila ridicare a nivelului învățămîntului, reducerea numărului de corigenți și repetenți. Astfel, în anul școlar 1949/1950 au promovat clasa 83,3% din elevi, iar în 1950/1951 procentul elevilor promovați s-a ridicat la 89,1%.

În munca de educare a tinerei generații, un rol hotărîtor îi revine pedagogului. Ridicarea nivelului muncii instructiv-educative a școlii depinde în mare măsură de pregătirea profesională a pedagogului, precum și de concepția sa despre lume. P.M.R. a acordat o mare atenție muncii în rîndurile cadrelor didactice, care constituie cel mai numeros detașament al intelectualității.

Situația pedagogilor din Romînia burgheză nu era de invidiat. Mulți din ei nu puteau să-și găsească post în specialitate, căci guvernul nu avea grijă să extindă, ci — dimpotrivă — să restrîngă rețeaua instituțiilor de învățămînt. Conform datelor statistice ale Asociației absolvenților instituțiilor de învățămînt superior, în anul 1933 numai 5% dintre profesorii școlilor medii ocupau posturi definitive, 63% funcționau provizoriu, iar 32% șomau [3]. Acelora dintre profesori care reușeau să-și aranjeze o slujbă la stat, guvernul le plătea un salariu de mizerie și deseori plata întîrzia cu lunile.

Partidele burghezo-moșierești acordau atenție situației dascălilor numai în perioada campaniilor electorale.

Folosindu-se de situația mizeră a pedagogilor, partidele de dreapta s-au zbătut, care mai de care, să-i atragă de partea lor, folosind metode demagogice și urmărind ca prin ei să atragă și masele țărănimii. O parte din dascăli cădeau în cursă și aderau la partidele reacționare. Dar dascălii progresiști, devotați poporului, căutau să lupte pentru instruirea oamenilor muncii, adresau guvernului rapoarte despre necesitatea restructurării instrucțiunii publice ș.a.m.d. Încă în anul 1923, profesorul secundar P. Constantinescu-Iași (actualmente directorul Inst. de studii romîno-sovietic) a propus restructurarea sistemului de învățămînt după modelul sovietic, despărțirea școlii de biserică, crearea unei școli de stat unitare accesibilă poporului [4]. Dar năzuințele intelectualității romîne progresiste nu se puteau realiza în condițiile existente în Romînia burghezo-moșierească.

Cotitura fundamentală în învățămîntul public și în situația corpului didactic a început o dată cu cucerirea puterii de către clasa muncitoare. Ma-

[3] Gh. Gheorghiu-Dej, Articole și cuvîntări, ediția a IV-a, pag. 455.
[4] P. Constantinescu-Iași, Reforma învățămîntului secundar, Bîrlad, 1923.

joritatea profesorilor s-a alăturat puterii populare, a salutat reforma învăţământului şi a declarat că nu-şi va precupeţi forţele pentru a ajuta la realizarea ei.

În „Apelul Sindicatului muncitorilor din învăţământ", adoptat în august 1948, se arăta: „Reforma învăţământului public schimbă cu totul situaţia pedagogilor. În regimurile trecute dascălii şcolilor elementare şi medii, precum şi întreaga intelectualitate erau în slujba burghezo-moşierimii, erau educaţi în spiritul slugărniciei...

Transformarea structurii învăţământului prin reformă a creat pentru corpul didactic de toate categoriile posibilitatea de a se elibera de deprinderile trecutului: individualismul, lipsa de organizare, dispreţ faţă de clasa muncitoare. Pedagogii au posibilitatea să studieze, datorită mijloacelor materiale puse la dispoziţie de către stat: institute de cercetare, biblioteci, laboratoare, edituri, teatre, muzee, conservatoare. Astfel, corpul didactic îşi va ridica nivelul ideologic, politic şi cultural. Apare pedagogul de tip nou, care va contribui activ la construirea societăţii socialiste.

Apariţia acestei legi în momentul unei îndîrjite lupte de clasă cere din partea membrilor sindicatului o deosebită vigilenţă în ceea ce priveşte încercările reacţionare de a pune piedici în calea realizării ei.

Comitetul executiv al sindicatului salută această lege în numele tuturor pedagogilor, ca pe un act revoluţionar din istoria învăţământului nostru... La lucru! pentru ca şcoala să devină un factor activ şi o armă în lupta pentru construirea socialismului" [5].

Dar au fost printre dascăli şi unii care, încurcîndu-se în păienjenişul obscurantismului şi al misticismului, se agăţau de ideologia burgheză reacţionară. Ei propagau la lecţii teoriile şi concepţiile burgheze, slujind astfel drept instrument duşmanului de clasă. Ziarul „Libertatea", în articolul său de fond „Lupta de clasă şi învăţământul public", inserat într-un număr din august 1948, dezvăluie procedeele şi metodele practicate de unii profesori reacţionari pentru a propaga vederi antidemocratice, antiştiinţifice.

Astfel, spre exemplu, la studiul istoriei Romîniei, unii profesori repartizaseră orele în aşa fel, încît din epoca veche se studia în amănunţime fiecare voievod şi fiecare luptă, iar pentru epoca modernă şi contemporană nu mai rămîneau ore. La fel s-a procedat la lecţiile despre cele cinci moduri de producţie: pentru studierea ultimului mod de producţie — modul de producţie socialist — n-au mai lăsat timp.

Profesorii de economie politică, nestudiind lucrările lui Marx, dădeau explicaţii despre sistemul de producţie capitalist, bazîndu-se pe cunoştinţele însuşite din operele economiştilor burghezi. Unii profesori, adepţi ai „obiectivismului" burghez, explicau materialul mai întîi după manualele vechi, apoi după cele noi, lăsînd la aprecierea elevilor înşişi găsirea punctului de vedere just. La istoria filozofiei, se observa străduinţa de a se opri îndelung asupra filozofilor idealişti, iar peste cei materialişti ori se trecea superficial, ori aceştia erau pur şi simplu omişi. La studiul literaturii se punea accentul pe valoarea estetică a operelor, pe forma lor, conţinutul ideologic al operelor fiind considerat ceva secundar.

[5] „Libertatea" din 11.VIII.1948, nr. 1196.

Ca urmare a acestor denaturări în predare, elevii unor licee ieșeau din școală fără să aibă noțiuni și idei științifice juste, cu privire la obiectele de învățământ studiate. Se întîmpla, de exemplu, ca la examenul de maturitate unii elevi să nu poată spune nici două cuvinte despre viața și activitatea lui V. I. Lenin.

P.M.R. a fost în fruntea luptei pentru demascarea și îndepărtarea elementelor dușmănoase regimului democrat-popular din rîndurile pedagogilor și a luptat pentru reeducarea vechiului corp didactic și pentru pregătirea de noi cadre pedagogice.

Partidul s-a preocupat să creeze pentru pedagogii vechii generații, care s-au instruit în școala burgheză, condițiile necesare pentru a se elibera de povara concepțiilor și teoriilor burgheze, pentru a-și îmbunătăți calificarea lor și a-și însuși experiența pedagogiei înaintate. În vederea pregătirii ideologice a pedagogilor, Ministerul Învățămîntului Public a organizat cursuri de îndrumare politică. Programul cursurilor familiariza pe pedagogi cu bazele marxism-leninismului, cu esența schimbărilor revoluționare produse în Romînia după eliberarea ei de către Armata Sovietică, le arăta imensa însemnătate a experienței P.C.U.S. în construirea socialismului în țările de democrație populară. Lecțiile erau predate de activiști de partid și de profesori cu o pregătire specială. Între anii 1949—1951 toate cadrele didactice ale școlilor elementare și medii au urmat aceste cursuri. Începînd din 1951, la cursurile ce se țineau în timpul vacanței de vară și la care participau 18—20 de mii de profesori, se insista cu deosebire asupra ridicării pregătirii profesionale a cadrelor didactice. În același an, pe lîngă secțiile de învățămînt ale sfaturilor populare, s-au înființat cabinetele pedagogice, care au ajutat mult pedagogii în ceea ce privește îmbunătățirea metodicii desfășurării lecțiilor, a efectuării schimbului de experiență etc.

În urma hotărîrii din anul 1951 a C. C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R., ca anexe ale Ministerului Învățămîntului Public s-au înființat două institute științifice, după modelul celor sovietice: Institutul de perfecționare a cadrelor didactice și Institutul de științe pedagogice. Sarcina primului institut este de a ridica pregătirea profesională a cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu. Cel de-al doilea institut are drept sarcină să contribuie la ridicarea nivelului cercetărilor pedagogice și să ajute la îmbunătățirea planurilor și programelor de învățămînt.

La ridicarea nivelului ideologic și a măiestriei pedagogice a pedagogilor romîni, un rol important l-a jucat literatura pedagogică sovietică. S-au tradus în romînește manuale sovietice de pedagogie și de istoria pedagogiei, lucrări de pedagogie, de pedagogie preșcolară și de psihologie. Au luat o largă răspîndire cărți ca: „Educația comunistă" de M. I. Kalinin, „Opere pedagogice alese" de N. K. Krupskaia, operele lui A. S. Makarenko și altele. Numai în 1951 s-au tradus în romînește 24 cărți ale pedagogilor sovietici.

Partidul și guvernul au acordat o mare atenție pregătirii de noi cadre pedagogice, necesare o dată cu extinderea rețelei școlare și cu restructurarea procesului de predare. Pregătirea acestor cadre se făcea în școlile pedagogice, institutele și facultățile de pedagogie, precum și la cursurile serale

și la cele fără frecvență ale acestor instituții de învățămînt. Ca urmare, numărul cadrelor didactice a crescut considerabil. Dacă în anul școlar 1938/1939, în Romînia erau 46.435 învățători și profesori, în 1951—1952 numărul lor s-a ridicat la 74.696.

O strălucită dovadă a grijii pe care partidul și guvernul o poartă cadrelor didactice este „Hotărîrea C. C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la măsurile de îmbunătățire a condițiilor de trai și de muncă ale cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu", adoptată în august 1951. Hotărîrea avea drept scop ridicarea necontenită a nivelului ideologic, politic și cultural al cadrelor didactice, precum și îmbunătățirea condițiilor lor de trai.

La baza acestei hotărîri a partidului a stat indicația lui V. I. Lenin, care spune că în condițiile dictaturii proletariatului pedagogul legat de popor trebuie să fie ridicat la o înălțime la care n-a fost niciodată și nici nu poate fi în societatea burgheză.

DESPRE REPREZENTĂRILE MIȘCĂRILOR ÎN ÎNVĂȚAREA EXERCIȚIILOR FIZICE

MIHAI EPURAN
lector la Institutul de cultură fizică

„Căci după cum nimeni nu poate să tragă linii drepte folosind o riglă strîmbă, tot așa nimeni nu poate să producă ceva bun după un model greșit".

I. A. Komensky, Didactica Magna, Cap. XXI, § 11, VII.

În literatura psihologică și metodică problema reprezentării ocupă un loc deosebit. În literatura psihologică, pentru că reprezentările, ca imagini mai mult sau mai puțin generalizate ale realității reflectată cîndva în creierul omului, fac trecerea de la senzorial la logic, iar în literatura metodică a educației fizice, pentru că reprezentările sînt considerate ca elemente de bază în învățarea exercițiilor.

Dacă problematica generală a reprezentărilor a dobîndit în ultima vreme o clarificare competentă din partea psihologilor sovietici, în lumina învățăturii lui Secenov și Pavlov, nu același lucru se poate spune despre modul cum este privită chestiunea în literatura teoretică sau metodică a educației fizice și sportului.

În aceasta din urmă întîlnim declarații despre importanța reprezentărilor în învățarea exercițiilor fizice și unele indicații în legătură cu formarea lor în procesul instructiv-educativ. Unii autori (Krestovnikov, Ukran) consideră formarea reprezentărilor ca prima etapă în procesul formării deprinderilor motrice. Părerea noastră este că reprezentările nu pot constitui doar momentul inițial al procesului învățării exercițiilor, că în acest proces ele au rol atît în faza inițială cît și în întregul proces de însușire, că ele constituie punct de plecare și totodată fond pentru execuția corectă și că, în special, ele se modifică o dată cu schimbarea modalității execuției în timpul procesului de învățare.

Reprezentarea ca proces psihic al cunoașterii apare din senzații și percepții și oglindește lucrurile și fenomenele lumii materiale, iar autenticitatea acestei oglindiri este dovedită de activitatea practică. Reprezentarea nu se reduce însă numai la elementele de ordin senzorial, în ea se reflectă și caracteristicile generale ale fenomenelor. Pe măsura dezvoltării, aceasta capătă un caracter tot mai generalizat, făcînd astfel trecerea la noțiune.

I. M. Secenov şi apoi I. P. Pavlov au demonstrat caracterul reflex-condiţionat al reprezentărilor. Reprezentările îşi au baza fiziologică pe de o parte în închiderea legăturilor la nivelul primului sistem de semnalizare, fiecare reacţie vestigială făcînd parte dintr-un stereotip dinamic şi, pe de altă parte, în interacţiunea dintre primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare. Funcţiunea reglatoare şi generalizatoare a celui al doilea sistem de semnalizare asigură posibilitatea efectuării anumitor acte avînd ca punct de plecare excitarea prin cuvînt a primului sistem de semnalizare — respectiv a reprezentărilor — care provoacă activitatea efectorilor. Tot aşa o bună parte a excitaţiilor primului sistem de semnalizare, corespunzătoare reprezentărilor, iradiază în cel de-al doilea sistem de semnalizare, acestea primind astfel corespondentul lor verbal. În cazul reprezentărilor, transmiterea excitaţiei din primul sistem în cel de-al doilea sistem de semnalizare şi invers, nu se face totdeauna complet, fapt care constituie — aşa cum se va vedea mai departe — o dificultate serioasă în procesul instructiv-educativ.

Caracterul reflex-condiţionat al reprezentărilor, faptul că apar şi se formează în activitatea practică a omului, justifică importanţa lor în procesul învăţării. „Activitatea de joc, scrie psihologul sovietic Ananiev, uneşte într-un tot unitar toate izvoarele senzoriale ale reprezentărilor, fixează şi reglementează diferitele elemente senzomotorii care fac parte din componenţa reprezentării"[1]. Activitatea este astfel izvorul reprezentărilor şi baza dezvoltării şi perfecţionării lor.

În cazul activităţii organizate, a acelei activităţi care se cere să fie învăţată în vederea desfăşurării ei corecte, precise şi rapide, devine deosebit de importantă problema formării de la început a unor reprezentări corecte, capabile de perfecţionare ulterioară, care să asigure cel mai bun rezultat acestei activităţi. Privind problema activităţii în felul acesta, îi îngustăm cîmpul în mod intenţionat, căutînd să scoatem în evidenţă rolul reprezentărilor în efectuarea ei.

În educaţia fizică procesul instructiv-educativ este mai complex decît apare la prima vedere. Formarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor nu se poate asigura în condiţiuni bune decît pe baza folosirii regulilor pedagogice şi psihologice. În afara cunoştinţelor teoretice despre mişcare, elevul trebuie să-şi însuşească priceperea de a stăpîni propriul corp, de a efectua anumite exerciţii, unele din ele neobişnuite şi în condiţii speciale.

Dacă la vîrsta preşcolară educaţia fizică se realizează prin exerciţii variate, în care nu se urmăreşte corectitudinea mişcării, în schimb la vîrsta şcolară nu mai au efecte formative şi educative decît acele exerciţii care se efectuează în mod corect. Preciziunea execuţiei este foarte strîns legată de imaginea pe care o are şi pe care şi-o formează elevul despre exerciţiul respectiv. Dacă mai luăm în consideraţie faptul că experienţa motrică a elevilor este diferită, că pregătirea fizică este şi ea deosebită, că acestea

[1] Ananiev B. G., Problema reprezentărilor în psihologia sovietică, Filozofskie zaipski nr. 5, tradus la Institutul de studii romîno-sovietic.

variază cu vîrsta sau cu condiţiile în care s-au dezvoltat aceşti elevi, vom înţelege de ce învăţarea exerciţiilor fizice întîmpină unele dificultăţi.

Rolul reprezentărilor este deosebit şi pentru faptul că prin intermediul lor elevii dobîndesc capacitatea de autoapreciere. Reprezentările mişcărilor au importanţă în activitatea voluntară (reprezentările ideo-motorii) şi în activitatea de învăţare imaginată a mişcărilor în anumite condiţii, cînd elevul sau sportivul nu poate efectua exerciţiile fizice independent (îmbolnăviri sau accidente). În sfîrşit, amintim rolul reprezentărilor în aşa numita stare de start, care apare în mod reflex-condiţionat înaintea începerii unui efort fizic oarecare, în lecţie sau în concurs.

Reprezentările mişcărilor sînt reprezentări complexe. În învăţarea exerciţiilor fizice, reprezentările mişcărilor nu sînt numai vizuale sau musculare. Ele au un caracter deosebit. Noi le vom denumi reprezentări ale mişcărilor, adică ale exerciţiilor care se efectuează şi nu reprezentări kinestezice, întrucît acest termen este mai sărac în conţinut, nu oglindeşte în întregime fenomenul; obligîndu-ne să ne referim în special la elementele senzoriale musculare-articulare (proprioceptive) şi să eliminăm componentele vizuale, auditive, tactile şi de orientare a corpului în spaţiu.

Reprezentările mişcărilor au caracter vizual preponderent în special atunci cînd elevii îşi reprezintă forma exerciţiului şi condiţiile desfăşurării lui, atunci cînd memorează succesiunea unor elemente dintr-un exerciţiu pe care încă nu l-au executat practic.

În metodica instruirii se insistă în mod deosebit asupra acestui moment în crearea reprezentărilor mişcărilor, recomandîndu-se folosirea tuturor posibilităţilor intuitive (demonstrare, fotografie, film, desenare etc.). A opri aici procesul formării reprezentărilor este egal cu a sorti eşecului întregul proces de învăţare a exerciţiilor.

O reprezentare mai completă a mişcărilor se formează pe baza experienţei anterioare a elevilor, la care se adaugă experienţa dobîndită în timpul încercărilor de execuţie, în timpul repetărilor. Execuţia proprie este percepută mai mult sau mai puţin clar de către elevi. Percepţia propriilor mişcări se dezvoltă în procesul învăţării, fără a putea afirma că se desăvîrşeşte. Reprezentările mişcărilor urmează acest proces. În cazul unor exerciţii simple elevul percepe cu claritate mişcările sale şi calităţile lor (forţa, direcţia, ritmul etc.). El poate să relateze verbal despre acestea, ceea ce înseamnă că se realizează uşor trecerea excitaţiei din primul sistem de semnalizare în cel de-al doilea sistem de semnalizare. Reprezentările sînt şi ele clare. În cazul unor exerciţii neobişnuite, în care corpul se află în poziţii speciale şi execută acţiuni care au efect de excitare intensă a analizatorilor (în special analizatorul vestibular), percepţia mişcărilor proprii nu mai este posibilă, elevul nu poate să spună ce şi cum a făcut, transmisia dinamică din primul sistem de semnalizare în cel de-al doilea nu se face sau dacă se face este incompletă sau denaturată. Reprezentările unor asemenea mişcări sînt lipsite de componenţa proprioceptivă, sînt neclare şi nu favorizează execuţia benevolă şi cu încredere în forţele proprii. În plus, în cazul exerciţiilor neobişnuite, la lipsa de apreciere a propriilor mişcări se adaugă

faptul că elevii nu pot relata nimic asupra poziției și drumului parcurs de corpul lor în spațiu. Orientarea mișcărilor corpului în spațiu poate lipsi.

Amintim aici încă un aspect asupra căruia vom reveni. În cazul aprecierii propriilor mișcări în timpul efectuării exercițiilor neobișnuite, elevii nu rețin elementele esențiale ale mișcărilor. Deși, ei știu că sarcina motrică este aceea de a ține picioarele întinse la un exercițiu acrobatic, deși își propun acest lucru, nu-l realizează. La terminarea exercițiului sînt convinși că au avut picioarele întinse, fără ca în realitate lucrurile să se fi petrecut astfel. De multe ori percepțiile elevilor sînt denaturate, au caracterul unor adevărate iluzii. Fenomenul se explică tocmai prin caracterul foarte complex al perceperii și reprezentării mișcărilor. În cazul unui excitant complex, pentru care nu s-au elaborat diferențierile corespunzătoare, constatăm fenomenul mascării. I. P. Pavlov a demonstrat că, în cazul excitanților complexi componenta puternică maschează componenta slabă. În cazul exercițiilor neobișnuite, excitarea aparatului vestibular maschează excitațiile provenite din mușchi. Elevul nu percepe elementele de finețe ale execuției, ci numai intensitatea reacțiilor de echilibrare și orientare. Exercițiile ulterioare vor fi în măsură să precizeze natura fiecărei componente a mișcării, să asigure diferențierile necesare și deci să ducă la formarea deprinderilor corecte.

Complexitatea reprezentărilor mișcărilor sporește și prin aceea, că în formarea lor un rol deosebit de important îl are cuvîntul, explicația pedagogului. Pe lîngă faptul că explicația orientează procesul percepției, ea îi furnizează elevului elemente pe care pe calea simțurilor cu greu le-ar fi putut obține. Clarificarea propriilor percepții cu ajutorul profesorului este una din căile cele mai sigure pentru formarea unor reprezentări corecte. În plus, denumirea precisă a categoriei de mișcări, folosirea terminologiei specifice fiecărei ramuri de sport care se învață, îl ajută pe elev în organizarea propriei activități, în efectuarea cu precizie a exercițiului indicat terminologic.

Caracterul dinamic și stadial al reprezentărilor. În procesul instructiv-educativ din educația fizică problema caracterului dinamic al reprezentărilor are importanță mare, întrucît de felul în care înțelege pedagogul acest caracter, depinde și organizarea procesului instruirii.

Psihologul sovietic Ananiev[2] amintește în cîteva rînduri despre caracterul dinamic al reprezentărilor. El arată că dezvoltarea reprezentărilor este în dependență de activitatea practică a omului și că schimbarea caracteristicilor reprezentărilor în diferite procese psihice (memorie, imaginație, gîndire) este în funcție de schimbarea conținutului activității. Dinamica reprezentărilor, dezvoltarea lor în faze este explicată materialist prin dialectica relațiilor reciproce dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare și prin determinarea acestora de condițiile de viață.

Direcția dezvoltării reprezentărilor este arătată ca fiind aceea a creșterii elementului generalizator, modificarea lor în cursul activității psihice constînd din restructurarea legăturilor temporare sub influența semnalelor verbale corespunzătoare.

[2] Ananiev, op. cit.

În lucrările metodice şi în unele cercetări din domeniul educaţiei fizice problema caracterului dinamic al reprezentărilor este foarte sumar tratată, iar uneori nici nu este luată în considerare. Aşa cum arătam mai înainte, se consideră că reprezentările au rol în prima fază a formării deprinderilor motrice. Ba mai mult, nu se acordă suficientă atenţie nici caracterului complex al reprezentării, fiind privită mai mult ca reprezentare vizuală şi — în cel mai bun caz — kinestezică.

Încercarea pe care o face I. M. Onişcenko [3] de a stabili fazele formării reprezentărilor mişcărilor apare astfel ca meritorie. El stabileşte două faze: 1) faza creării reprezentării care are drept bază fiziologică mecanismul apariţiei şi dezvoltării stereotipului dinamic al proceselor corticale şi cuprinde familiarizarea cu exerciţiul şi însuşirea lui şi 2) faza precizării reprezentării la baza căreia se găsesc mecanismele fiziologice ale diferenţierii legăturilor temporare şi care cuprinde perfecţionarea în execuţia actului motric.

Acest mod de a privi etapele formării reprezentărilor mişcărilor ni se pare însă mult prea schematic, împărţirea făcută de autor fiind discutabilă. În primul rînd, referindu-ne la baza fiziologică a celor două faze propuse de autor trebuie să subliniem faptul că procesul formării stereotipului dinamic nu poate fi rupt de procesul diferenţierii legăturilor temporare. În însuşirea unui exerciţiu fizic, în formarea unei deprinderi motrice stereotipul dinamic se formează şi se precizează tocmai prin precizarea legăturilor temporare. Aşadar, noi credem că în întregul proces de formare a reprezentării mişcării, fenomenele stereotipului dinamic şi diferenţierii legăturilor temporare sînt prezente în permanenţă. În al doilea rînd, stîrneşte nedumerire corespondenţa primei faze cu ceea ce se numeşte „familiarizare cu exerciţiul şi însuşirea lui" şi a celei de a doua faze cu „perfecţionarea exerciţiului". În prima fază se consideră ca formată reprezentarea în momentul primei execuţii corecte. Nu se arată însă care sînt criteriile de apreciere a acestei execuţii corecte, întrucît din practica pedagogică se ştie că elevii pot reuşi execuţii corecte în mod întîmplător, fără să aibă deci reprezentări suficient de clare, sau că nu pot executa corect, nu fiindcă le-ar lipsi reprezentările clare, ci unele calităţi fizice.

Caracterul dinamic şi stadial al reprezentărilor mişcărilor trebuie înţeles ca o trecere de la reprezentările cu caracter intuitiv, nediferenţiat, la reprezentări generalizate, ca o trecere de la reprezentarea unor mişcări în forma primei execuţii sau înaintea execuţiei, la reprezentarea aceleiaşi mişcări corespunzătoare execuţiei corecte, şi, apoi, la reprezentarea ei corespunzătoare execuţiei cu măiestrie. În această trecere, în care procesul instructiv are rolul principal şi în care mecanismul fiziologic de bază îl constituie inhibiţia de diferenţiere realizată prin interacţiunea celor două sisteme de semnalizare, apare ca un aspect caracteristic îmbinarea dintre intuitiv şi general. Reprezentarea vagă, neclară a exerciţiului, la începutul procesului instructiv, nu este o reprezentare generală, ci una individuală, corespunzătoare reflectării în creierul elevului a propriei experienţe şi a primelor

[3] **Onişcenko I. M.**, Particularităţile formării reprezentărilor motrice şi unele probleme ale instruirii în acrobatică, — Teoria i praktika fiziceskoi kulturî, nr. 10, 1955.

cunoştinţe transmise de către profesor. Diferenţierea ulterioară se produce pe seama precizării elementelor exerciţiului şi a caracteristicilor execuţiei lor de către elev, caracteristici provenite din gradul pregătirii fizice, experienţa motrică generală, particularităţi individuale ş.a. În cele din urmă se ajunge la formarea unei reprezentări individualizate, în care elevul se reprezintă pe el executînd exerciţiul propus. Cu toate acestea, reprezentarea respectivă conţine elementele unei generalizări foarte mari, întrucît în creierul elevului se reflectă şi caracteristicele generale privitoare la exerciţiu şi anume forma, direcţia, amplitudinea, viteza, ritmul etc., adică tocmai acele caracteristici care facilitează transfertul în învăţarea altor exerciţii de acelaşi fel sau asemănătoare.

Reprezentarea mişcării trebuie privită ca un proces dinamic care însoţeşte întregul proces al formării deprinderii motrice, şi nu ca o primă etapă. Desigur că în prima etapă, aceea a însuşirii exerciţiului, reprezentarea are un rol important, dar nu trebuie uitat faptul că pe măsură ce se perfecţionează execuţia, se modifică şi reprezentarea. Execuţia se reflectă prin componentele sale proprioceptive, vizuale tactile ş.a. în creierul elevului şi precizează legăturile formate anterior prin alte execuţii. Reprezentarea mişcării poate fi privită, aşadar, ca punct de plecare în învăţarea exerciţiului fizic, dar totodată trebuie privită şi ca un fond în continuă mişcare, provenit din exerciţiile anterioare şi pe care se proiectează execuţiile următoare. Întîlnirea dintre componentele reprezentării anterioare şi componentele reflectate ale execuţiei, constituie momentul diferenţierii, moment precizat, clarificat prin intervenţia pedagogului, care prin corectare — în care pot intra, în proporţii variate, elemente de demonstraţie şi explicaţie — uşurează percepţiile proprioceptive ale elevului, indică elementele de bază ale execuţiei, îl face pe elev să înţeleagă şi mai bine ceea ce este corect sau greşit, dezvoltînd mai departe reprezentarea şi deci şi posibilităţile unei execuţii ulterioare mai aproape de ceea ce reprezintă sarcina motrică.

În sfîrşit, ca o particularitate a procesului instructiv-educativ în educaţia fizică, amintim faptul că în învăţarea exerciţiilor fizice nu se urmăreşte formarea noţiunilor, ci execuţia strict individualizată, limitată la sarcinile motrice specifice exerciţiului. Prin folosirea exerciţiilor aplicative se formează, pe calea transfertului, elementul categorial. El se precizează şi mai mult în timpul lecţiilor teoretice şi a explicaţiilor şi contribuie la formarea cunoştinţelor din domeniul educaţiei fizice. Problema formării cunoştinţelor la educaţia fizică comportă încă multe discuţii. Amintim numai legătura ce există între problema reprezentărilor mişcărilor şi aceea a dobîndirii unui sistem de noţiuni şi legi în educaţia fizică.

Căile formării reprezentării mişcărilor. În educaţia fizică principalele căi pentru formarea reprezentărilor mişcărilor sînt considerate demonstraţia şi explicaţia. Noi ne vom referi şi la alte mijloace, pe care le considerăm deosebit de importante în procesul formării reprezentării mişcărilor, şi anume la experienţa motrică a elevilor, la execuţia mişcărilor de către elevi şi la corectarea execuţiei de către pofesor.

Aşa cum am arătat mai înainte, reprezentarea mişcării este complexă, iar formarea ei întîmpină dificultăţi, datorită particularităţilor fenomenului mascării unor componente slabe dar importante ale exerciţiului reflectat în creier şi datorită particularităţilor transmisiei dinamice a excitaţiei din primul sistem de semnalizare în cel de-al doilea sistem de semnalizare şi invers.

Începutul învăţării unui exerciţiu este un moment deosebit de important. Aci rolul principal îl joacă cunoştinţele şi reprezentările pe care elevul le posedă din experienţa lui anterioară, cunoştinţe şi reprezentări care s-au format în decursul procesului de învăţămînt sau în afara şcolii. Cînd se trece la învăţarea unui nou exerciţiu, reprezentarea iniţială pe care o posedă elevul influenţează întreaga desfăşurare a procesului formării deprinderii motrice. O reprezentare mai clară, mai apropiată de modelul care se propune, uşurează învăţarea, în timp ce o reprezentare vagă sau greşită îngreunează nespus de mult învăţarea.

Experienţa motrică a elevilor este fondul din care se selectează elementele necesare în noua structură motrică propusă de către profesor. În cazul elevilor din primele clase elementare, această experienţă este destul de redusă sau unilaterală. Excitabilitatea crescută a sistemului lor nervos central explică reacţiile rapide dar neprecise la excitanţi, mai mult sau mai puţin apropiaţi de ceea ce reprezintă sarcina motrică a exerciţiului propus; în schimb reflexele condiţionate se formează repede. Aceste particularităţi impun profesorului alegerea unei anumite metodici, în care cerinţa de bază trebuie să fie perfecţiunea execuţiei din primele începuturi. Pe măsură ce cresc, elevii îşi dezvoltă motricitatea, experienţa lor devine mai bogată, de unde posibilitatea de a folosi variat deprinderile dinainte formate pentru însuşirea unor elemente noi. Noile execuţii se însuşesc repede şi corect pe măsura existenţei unei bogate şi variate experienţe motrice.

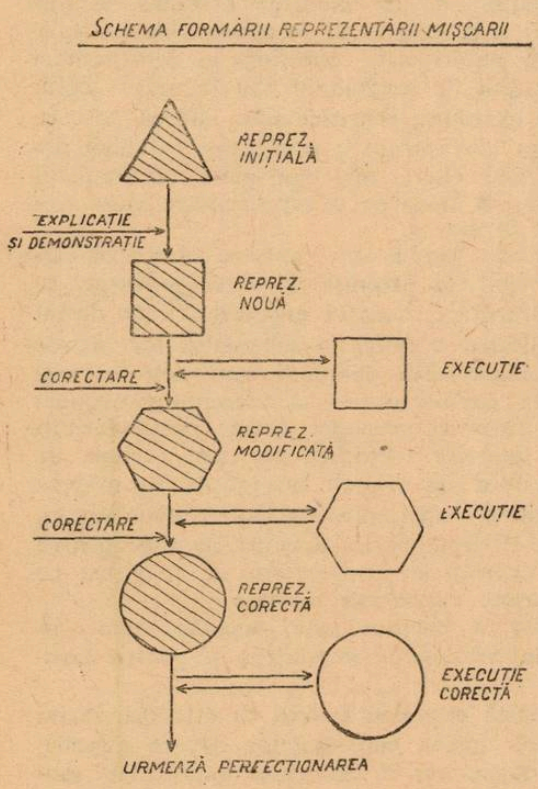
Îmbogăţirea experienţei motrice a elevilor este, aşadar, una din căile principale pentru formarea reprezentărilor mişcărilor şi pentru însuşirea cu succes a noilor exerciţii.

Cu atît mai valoroasă este această experienţă dacă ea este clarificată terminologic, dacă ea se reflectă sub forma cunoştinţelor despre mişcări, dacă elevul are capacitatea de autoapreciere a propriilor posibilităţi motrice. Cu cît această experienţă directă este mai bogat transmisă în cel de-al doilea sistem de semnalizare, cu atît reactualizarea ei, la început sub forma reprezentării şi apoi sub forma execuţiei, se face mai uşor şi mai rapid.

Experienţa motrică a elevilor poate fi îmbogăţită de către profesor atunci cînd propune un exerciţiu neobişnuit, prin însuşirea unor exerciţii ajutătoare — elemente din a căror îmbinare va putea fi construit exerciţiul respectiv.

Reprezentările experienţei motrice anterioare fac astfel parte din complexul reflex-condiţionat care poate fi mobilizat pe calea celui de-al doilea sistem de semnalizare, fie la sugerarea acţiunii de către profesor, fie la propunerea ei mintală de către elev. Aceste reprezentări se îmbogăţesc o dată cu repetarea exerciţiilor în procesul formării deprinderii motrice.

Demonstrarea exercițiului de către profesor este principalul mijloc intuitiv care contribuie la lărgirea reprezentărilor mișcărilor. În procesul instructiv-educativ atît demonstrația cît și explicația și celelalte mijloace se pot folosi împreună concomitent sau succesiv, după necesitățile metodice. Noi le prezentăm aici separate, pentru a scoate în evidență unele particularități în legătură cu formarea reprezentărilor.



Prin demonstrarea exercițiului profesorul urmărește să stîrnească în creierul elevului imaginea a ceea ce el va trebui să execute. De regulă profesorul demonstrează exercițiul în forma lui finită. Imaginea care apare în creierul elevului nu reflectă totdeauna exercițiul demonstrat, întrucît în timpul percepерii exercițiului se stabilesc în scoarța creierului elevului conexiuni între elementele actuale și cele care constituie experiența anterioară. Din cauza aceasta, demonstrația trebuie însoțită de explicație, pentru a dirija atenția elevului spre ceea ce este esențial în exercițiul propus. Cu toate acestea nu rare sînt cazurile în care elevii percep vizual noul exercițiu, primesc explicația corespunzătoare, dar execută totuși cu greșeli. De exemplu, dacă după săritura în înălțime se învață alergarea peste garduri, elevii vor fi înclinați să treacă gardurile folosind procedeele tehnice ale săriturii în înălțime, efectuînd săritură și nu păşire peste gard. Pentru a înlătura asemenea interferențe, pentru a preciza reprezentările mișcărilor, profesorul folosește și alte mijloace intuitive, cum ar fi îngrădirea mișcărilor.

Prin demonstrarea exercițiului se formează în special caracteristicile vizuale ale reprezentărilor mișcărilor. Elevii trebuie să fie atenți pentru ca să nu fie influențați prea mult de aspectul exterior al exercițiului și să nu observe ceea ce este caracteristic mișcării respective. De aceea, profesorul demonstrează exercițiul întreg — fluent sau încetinit — și pe părți, din diferite planuri, folosind totodată și alte mijloace intuitive ca fotografia, chinograma, desenul.

Iată cum lucrează unii dintre cei mai buni profesori din școlile din București:

Majoritatea lor folosesc cu deosebită atenţie demonstraţia şi explicaţia pentru clarificarea reprezentărilor elevilor. În plus, unii aplică procedee deosebite. Profesorul Ion Gheorghiu de la şcoala medie nr. 1 foloseşte ca mijloc demonstrativ şi execuţia unui elev, întărind convingerea celorlalţi că exerciţiul poate fi efectuat în bune condiţiuni şi verificînd totodată gradul înţelegerii de către elevi a celor explicate şi demonstrate. Profesorii Klosovski Emeric (şc. medie nr. 11), Chivulescu Elvira (şc. medie nr. 16) şi Tibacu Victor (şc. medie nr. 20) folosesc la lecţiile colectivului sportiv planşele şi chinogramele, îmbogăţind astfel cunoştinţele elevilor.

Deşi demonstraţia trebuie să formeze o reprezentare individuală a execuţiei exerciţiului, profesorul nu trebuie să pretindă elevilor copierea identică a modelului, ci o execuţie în conformitate cu particularităţile individuale ale fiecărui elev. Ba mai mult, demonstrînd, profesorul urmăreşte să sublinieze ceea ce este caracteristic şi particular în exerciţiu, dar care tocmai prin aceasta, este esenţial. Din mulţimea imaginilor individuale ale exerciţiului (dobîndite prin demonstraţie, fotografie, schiţă), la care se adaugă indicaţiile verbale, elevul îşi construieşte o imagine globală, generală şi cuprinzătoare asupra exerciţiului respectiv, aşa cum crede el că trebuie şi îl va putea executa.

Explicarea exerciţiului de către profesor este necesară atît în timpul demonstrării cît şi înaintea ei. Folosirea demonstraţiei şi a celorlalte mijloace intuitive poate fi reuşită numai atunci cînd profesorul întrebuinţează în aşa fel cuvîntul, încît să organizeze observaţia, să-i îndrume pe elevi spre analiza celor observate[4]. Claritatea, plinătatea şi precizia percepţiei exerciţiului depind de nivelul atenţiei elevilor şi de înţelegerea fondului acestui exerciţiu, înţelegere care ţine de experienţa anterioară şi de explicaţia pe care o dă profesorul.

La începutul procesului de instruire, percepţiile elevilor sînt incomplete. Pe măsura repetării percepţiei se precizează sistemul legăturilor temporare. Explicaţia din timpul demonstraţiei organizează observaţia elevului şi provoacă reprezentări corecte. Aceste reprezentări sînt cu atît mai corecte cu cît este exprimată mai precis, terminologic. Cuvîntul profesorului poate avea efect numai dacă reactivează în mod corespunzător asociaţiile formate în experienţa anterioară. De aceea este necesar ca profesorul să cunoască această experienţă şi să o precizeze elevilor terminologic. Expresia terminologică este precisă, clară, concisă şi provoacă cele mai adecvate reacţii. Ea exclude confuzia şi imprecizia pe care le pot avea o explicaţie insuficient pregătită de către profesor (există reguli precise privitoare la explicarea exerciţiului, o anumită ordine a elementelor şi caracteristicilor, cu denumirea succesivă a părţilor corpului angajate în mişcare). Terminologia, forma verbală concisă pe care o îmbracă un exerciţiu are rol deosebit de important în creşterea caracterului generalizat al reprezentărilor corespunzătoare.

În afară de explicaţia care însoţeşte demonstraţia, P. A. Rudik vorbeşte despre explicaţia care o precede, explicaţia prealabilă, care are drept

[4] Zankov L. V. (sub redacţie), Interacţiunea dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt. Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1957, p. 28 — (studiul E. I. Fortunatova).

scop să orienteze atenţia elevilor spre perceperea a ceea ce este esenţial în demonstraţie[5]. Autorul neagă însă rolul explicaţiei după demonstraţie. Totuşi, noi am constatat că şi explicaţia ulterioară are efecte, mai ales atunci cînd se face în timpul procesului instruirii, după ce elevii au făcut încercări de execuţie. În cadrul corectării, explicaţia care urmează demonstraţiei şi execuţiei exerciţiului de către elevi are rolul de a preciza unele componente ale reprezentării şi de a îmbunătăţi apoi execuţia.

Formarea reprezentărilor mişcărilor este condiţionată de interacţiunea dintre intuitiv şi logic, dintre demonstraţie şi explicaţie. Datorită cuvîntului, elementele senzoriale ale exerciţiului sînt diferenţiate şi dobîndesc un sens. Pe această bază reprezentarea dobîndeşte precizie, claritate, stabilitatea necesară şi, în acelaşi timp, un înalt grad de mobilitate şi activitate, adică posibilitatea de a restabili în mod conştient imaginea corespunzătoare rezolvării. Demonstraţia şi explicaţia clarifică propriile reprezentări ale elevului provenite din experienţa sa anterioară, asigurînd trecerea la execuţia cît mai corectă încă de la primele încercări.

Pentru formarea reprezentării mişcării, experienţa anterioară, demonstraţia şi explicaţia nu sînt suficiente. Procesul abia acum începe să se precizeze mai bine, întrucît prin demonstraţie s-au format în special caracterele vizuale ale reprezentării, la care s-au adăugat, în prea mică măsură, caracterele proprioceptive provenite din experienţa anterioară reactualizată prin perceperea sau explicarea exerciţiului.

Execuţia exerciţiului de către elev constituie un moment important în precizarea şi formarea reprezentării mişcării. În timpul execuţiei controlul vizual al exerciţiului este redus. Elevul nu percepe toate componentele acţiunilor sale pe calea văzului. El trebuie să folosească intens analizatorul kinestezic şi tactil pentru a preciza unele caracteristici ale mişcărilor sale.

Elevul cu experienţă motrică săracă nu percepe multe din aceste componente — cele mai fine în special. Execuţia repetată va duce pînă la urmă la diferenţierea acestor elemente şi la perceperea lor clară.

Prima execuţie se face după imaginea vizuală pe care elevul şi-a format-o privind demonstraţia profesorului şi referindu-se şi la experienţa lui anterioară. Execuţiile următoare se fac, ţinînd din ce în ce mai mult seama de propria experienţă din cadrul exerciţiului care se învaţă. Dacă exerciţiul este neobişnuit şi complicat, elevul trebuie să facă nenumărate încercări. Toate încercările succesive, care se efectuează au drept scop precizarea componentelor principale ale exerciţiului. În primele execuţii legăturile temporare formate în primul sistem de semnalizare nu se transmit complet în cel de-al doilea sistem de semnalizare. Elevul nu percepe suficient de clar mişcările şi nu poate să relateze despre ele. Pedagogul are posibilitatea de a grăbi procesul clarificării percepţiei şi deci şi al reprezentării mişcărilor proprii ale elevului, propunîndu-i acestuia să-şi îndrepte succesiv atenţia spre anumite părţi ale exerciţiului, variind condiţiile execuţiei în aşa fel încît să provoace încordări musculare diferite în legătură cu aceeaşi mişcare, punînd pe elev în situaţia de a privi propria sa execuţie în oglindă (aşa cum bine se procedează în şcolile de balet, în

[5] Rudik P. A., Psihologia, Ucipedghiz, Moscova, 1955.

sălile de sport sau în maneje), sau de a analiza fotografia sau filmul, făcute în timpul execuţiei. În sfîrşit, un rol deosebit îl au în direcţia aceasta încercările elevilor de a descrie propriile mişcări, de a arăta momentele caracteristice şi calităţile mişcărilor (gradul încordării musculare, momentul schimbării poziţiei etc.). În felul acesta se dezvoltă pe lîngă reprezentarea mişcării şi capacitatea de autoapreciere a elevilor, ceea ce va asigura un progres şi mai rapid în însuşirea exerciţiilor fizice ulterioare.

Execuţia proprie influenţează asupra reprezentării anterioare, prin aceea că semnalele proprioceptive şi exteroceptive care vin la scoarţă în timpul execuţiei, întîlnesc acolo excitaţiile corespunzătoare reprezentării exerciţiului respectiv. Din această întîlnire rezultă întărirea acelor componente ale reflexului condiţionat, care sînt asemănătoare atît în reprezentarea care a precedat execuţia, cît şi în percepţia execuţiei, precum şi ciocnirea dintre elementele care nu se aseamănă. Concurenţa acestor elemente de acelaşi fel, dar totuşi neidentice, este rezolvată în timpul repetărilor ulterioare şi mai ales în procesul corectării execuţiei.

Corectarea execuţiei elevului de către profesor asigură caracterul corect al reprezentării mişcărilor. Corectarea are ca scop anularea mişcărilor care nu corespund sarcinii motrice a exerciţiului. Anularea mişcării se face prin inhibarea acelor legături temporare greşit formate în creierul elevului. O nouă demonstraţie sau încă o explicaţie pot îndeplini acest rol. În timpul execuţiei pot fi două situaţii: reprezentarea nu este suficient de clară, din care cauză mişcarea este greşită, sau reprezentarea este clară, dar sistemul efector nu acţionează corespunzător. Măiestria profesorului se dovedeşte în stabilirea situaţiei în care se află elevul. În prima situaţie profesorul trebuie să influenţeze asupra formării reprezentării, iar în cea de a doua asupra execuţiei corecte. Şi într-un caz şi în altul, mijloacele corectării sînt demonstraţia şi explicaţia (de data aceasta limitate la elementele în cauză) şi ajutorul direct. Pe calea demonstraţiei şi a explicaţiei se întăresc sau se inhibă unele legături temporare formate mai înainte sau în timpul învăţării exerciţiului propus. Aprobarea sau dezaprobarea, exprimate prin diferite mijloace, au rolul de a întări sau inhiba legăturile temporare corticale.

Ajutorul direct are deosebită importanţă, în special în exerciţiile grele şi neobişnuite, cu condiţia de a nu fi dat în permanenţă în aşa fel încît elevul să-şi formeze un reflex condiţionat specific şi să nu poată executa decît cu ajutor. Ajutorul direct trebuie dat în momentele cheie ale exerciţiului, sub forma punerii în poziţie, a sprijinului, a impulsului ş. a.

Dacă aprobarea sau dezaprobarea verbală aduc modificări pe calea celui de-al doilea sistem de semnalizare, care are posibilitatea să restructureze legăturile temporare corticale, ajutorul direct influenţează asupra reprezentărilor prin precizarea în primul rînd a semnalelor primului sistem, prin clarificarea percepţiilor proprioceptive în special.

În privinţa corectării mai trebuie avut în vedere faptul că nu tot ceea ce se lucrează în lecţie trebuie corectat. Profesorii care au atins un nivel înalt al măiestriei, corectează în timpul lecţiilor şi în permanenţă, deprinderile de bază (mersul, alergarea ş. a.) precum şi ţinuta, trecînd cu vederea unele amănunte din execuţia tehnicii unei probe sportive. Atunci

cînd lucrează însă la colectivul sportiv, atenţia lor este îndreptată în special asupra preciziei tehnice, ajungînd pînă la o strictă individualizare. Aşa procedează profesorii Ala Antonescu (şc. medie nr. 22), Ion Gheorghiu, Victor Tibacu şi alţii.

În sfîrşit, trebuie să menţionăm faptul, că atît explicaţia şi demonstraţia cît şi corectarea se fac în procesul instructiv-educativ, ţinîndu-se seama de particularităţile metodice ale aplicării lor în funcţie de vîrsta elevilor, de particularităţile lor individuale şi sarcinile propuse.

Întrucît noi am urmărit în principal problema formării reprezentărilor nu am insistat asupra regulilor şi particularităţilor metodice de folosire a acestor căi, care condiţionează nu numai formarea reprezentărilor, ci şi învăţarea exerciţiului fizic.

* * *

Rezumînd procesul formării reprezentărilor mişcărilor, putem spune că el începe cu reprezentarea iniţială, care constituie acea parte din experienţa motrică a elevului în legătură cu exerciţiul care se învaţă, se continuă cu crearea unei reprezentări mai apropiate de model pe calea demonstraţiei şi explicaţiei şi se perfecţionează pe măsură ce procesul instructiv-educativ se desfăşoară, elevul executînd exerciţiul, profesorul corectîndu-l, elevul executînd din nou ş.a.m.d.

Analiza şi sinteza corticală care se efectuează în tot acest proces au la bază, pe de o parte diferenţierea din ce în ce mai fină a componentelor senzoriale şi, pe de altă parte, generalizarea tot mai adîncă a elementelor esenţiale şi totodată particulare, specifice reprezentărilor mişcărilor în educaţia fizică.

Reprezentarea mişcărilor nu este aşadar numai începutul formării deprinderii motrice, ci însoţeşte în permanenţă acest proces, pe care îl reflectă şi după care se modifică, dar la a cărui desfăşurare contribuie în fiecare moment. Dinamica reprezentărilor reflectă dinamica deprinderii corespunzătoare. De corectitudinea reprezentărilor depinde corectitudinea execuţiilor următoare, iar de gradul de generalizare depinde posibilitatea folosirii experienţei motrice în situaţii cît mai variate şi cu cele mai bune rezultate. Formarea reprezentărilor corecte ale mişcărilor constituie unul din multiplele mijloace de a asigura caracterul ştiinţific al predării educaţiei fizice în şcoală. Îmbogăţirea experienţei motrice a elevilor, pregătirea multilaterală şi aplicativă a lor contribuie la crearea unor reprezentări clare, precise.

Actualizarea acestor reprezentări nu se face copiindu-se modelele din procesul instructiv-educativ, ci se face în funcţie de sarcinile activităţii şi de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor.

CONSIDERAȚII ÎN LEGĂTURĂ CU VALORIFICAREA EDUCATIVĂ A LUCRĂRILOR PRACTICE

Prof. *V POPEANGĂ*
Școala pedagogică — Arad

Conținutul și căile de realizare ale învățămîntului politehnic continuă să preocupe atît cadrele didactice, cît și pe părinții elevilor noștri. Problema politehnizării învățămîntului și a activităților practice a format principalul obiect de discuție și în unele consilii pedagogice ale școlii noastre. Participanții la discuții au fost toți de acord că formarea unui om cu o bogată cultură generală în care să fie integrate în mod armonios multiple cunoștințe în domeniul tehnicii, presupune cunoașterea temeinică a bazelor producției moderne, priceperi și deprinderi de a mînui tehnica modernă, începînd cu uneltele cele mai simple. Deși în primele discuții au fost unele incertitudini și semne de întrebare asupra căilor de politehnizare a învățămîntului, noi am păşit la reorganizarea lucrărilor practice de pe lotul școlar, din ateliere și laboratoare etc. pentru a traduce în viață cu mai multă ușurință concluziile la care ajunsesem în această privință.

Pornind de la premisa că întreaga acțiune educativă trebuie să aibă ca efect educarea comunistă a tineretului, noi am subordonat acțiunile noastre acestui țel. În complexitatea procesului educativ putem dezvălui o corelație strînsă între diferitele lui aspecte. Pentru educația comunistă a tineretului este deci necesar ca toate activitățile educative să formeze un sistem general unitar după cum și fiecare activitate educativă să contribuie la dezvoltarea multilaterală, fizică, morală, estetică și intelectuală a oricărui tînăr. De aceea, una din principalele noastre preocupări în legătură cu lucrările practice ale elevilor a fost ca orice activitate practică să fie încadrată în mod armonios în sistemul unitar al preocupărilor noastre educative. Pe de altă parte, noi am urmărit ca toate preocupările educative să fie valorificate multiplu cu ajutorul fiecărei lucrări practice. Noi am crezut că două greșeli ne pot pîndi, dacă nu încercăm să rezolvăm în felul acesta problema lucrărilor practice în școala noastră. Prima ar fi formalismul în predarea cunoștințelor și accentuarea caracterului teoretic al învățămîntului, iar a doua greșeală ar fi alunecarea pe panta practicismului îngust, fără eficacitate educativă. Pentru a le evita — ca de altfel și alte aspecte negative — am considerat că este necesar ca activitatea practică a elevilor noștri să constituie un tot unitar cu întreaga noastră muncă educativă și să fie o preocupare a întregului colectiv pedagogic.

Aceeași grijă a fost acordată și ideii că învățămîntul politehnic trebuie valorificat și din punct de vedere moral. Am considerat că lucrările practice din atelier, de pe lotul școlar, din laboratoare, ca și cele obștești, sînt mijloacele pe care le putem folosi pentru formarea profilului moral al elevilor noștri. Discuțiile din consiliul pedagogic al școlii noastre au dus la precizarea unor concluzii importante pentru munca noastră educativă: activitățile practice ale elevilor noștri pot fi folosite în vederea formării profilului moral, adică principiile moralei comuniste și ale esteticei pot fi susținute și întărite cu ajutorul lucrărilor practice științific organizate și executate de elevi.

Și altă dată elevii noștri au depus o activitate practică, în special în atelierul de lucru manual. Dar nefiind organizată pedagogic și subordonată unor țeluri educative bine precizate, ea s-a transformat într-o activitate îngustă, ruptă de restul activității educative. În acest caz a predominat caracterul meșteșugăresc al lucrărilor și a avut ca efect dobîndirea unei simple abilități manuale. Activitatea practică actuală — privită ca activitate în direcția politehnizării învățămîntului — a îmbogățit experiența noastră didactică într-o problemă importantă a școlii noastre. Ea ne-a pus în față însă și alte probleme care-și așteaptă rezolvarea. Dintre acestea amintim problema dozării eforturilor elevilor pentru a evita supraîncărcarea lor, metodica muncii în atelier, organizarea practicii elevilor în producție etc.

Preocupați de grija de a asigura activităților practice executate de elevii noștri eficacitatea educativă dorită, noi am urmărit cu mai multă atenție desfășurarea lor. Observarea atentă a comportării elevilor de către cadrele didactice, în perioada următoare reorganizării activităților practice, discutarea situației la învățătură și a disciplinei elevilor în cadrul consiliului pedagogic, compararea rezultatelor obținute în diferiți ani școlari în cadrul activităților practice și analiza întregii noastre munci, au arătat că lucrările practice ale elevilor au avut urmări multiple asupra acestora. Pentru a ne face o părere de atitudinea elevilor față de lucrările de pe lot sau din atelier, le-am cerut în afara celorlalte măsuri întreprinse, să răspundă și în scris la următoarea întrebare: v-a plăcut sau nu munca din atelier și de pe lot și de ce? Răspunsurile au fost anonime pentru a preîntîmpina afirmații nesincere.

Constatările noastre se referă la diferite aspecte ale procesului instructiv-educativ. În primul rînd cunoștințele elevilor s-au îmbogățit și au devenit mai temeinice. Orizontul lor cultural s-a lărgit prin acumularea unor noțiuni din domeniul tehnicii. Priceperile și deprinderile lor s-au înmulțit prin formarea unor priceperi și deprinderi de a mînui uneltele cu care au lucrat: au căpătat îndemînare în executarea unor anumite operații ca: iarovizarea grîului și a cartofilor, semănatul în cuiburi așezate în pătrat, altoirea roșiilor pe vinete și cartofi, împăierea păsărilor și animalelor, confecționarea unor obiecte necesare în clasă: cuiere, lăzi de lemne, suporturi pentru cărți, rame pentru tablouri, compactarea cărților, montarea balamalelor la uși etc.

Firesc, ni s-a ridicat următoarea întrebare: ce urmări au avut pentru formarea fizionomiei morale a elevilor noștri activitățile practice?

Cu alte cuvinte, ce trăsături morale valoroase pentru societate putem forma tineretului prin lucrările practice?

Dintre acestea, în primul rînd trebuie să fie menționată formarea unei concepții și a unei atitudini juste față de muncă. Elevii au arătat în numeroase cazuri că știu să prețuiască munca. Recolta mai mare de cartofi iarovizați, roșiile altoite pe vinete, banca reparată, obiectele din clasă — rezultatele evidente ale muncii lor — le-au provocat o mare bucurie, pe care numai satisfacția unei munci constructive o poate da.

Bucuria izvorîtă dintr-o muncă utilă colectivului, a susținut eforturile elevilor, obișnuindu-i să fie perseverenți, să se entuziasmeze de rezultatele muncii lor. Satisfacția muncii constructive le-a dezvoltat spiritul de inițiativă, i-a determinat să-și propună noi scopuri. Dorința de a realiza scopurile propuse le-a dat forța morală necesară pentru a învinge greutățile și pentru a depune eforturi voluntare constante pentru noi realizări. Bucuria elevilor a fost amplificată de munca în colectiv.

Rezultatele materiale ale activității elevilor și utilitatea lor socială (la care adolescenții țin mult) au determinat schimbarea mobilului, a motivului muncii. La început munca era o activitate cerută de programă, pornită deci din exterior. Cu timpul atitudinea lor a evoluat, tinzînd din ce în ce mai mult spre o muncă impusă de motive interioare de o deosebită valoare pedagogică: dorința de înfrumusețare a lotului sau de confecționare a unor obiecte de utilitate socială, încercarea unor experiențe biologice care satisfăceau curiozitatea lor științifică, mîndria grupului etc.

E mai bine să organizăm activitatea elevilor în vederea confecționării unui anumit obiect sau a executării unei lucrări pentru întrebuințarea timpului într-un fel oarecare? După părerea noastră procedăm just dacă spunem elevilor: vom confecționa un suport de viori, lucrare planificată pentru 3 ore (timpul dat depinde de mărimea grupei și de dimensiunile obiectului). Considerăm că trebuie să evităm procedeul acesta: în timp de o oră vom lucra la confecționarea unui stativ pentru viori. De ce? Pentru că în primul caz am pus accentul pe scop, confecționarea obiectului, iar în al doilea caz am pus accentul pe timp, pe întrebuințarea timpului, care devine scop, iar confecționarea stativului, mijloc. Observația noastră este confirmată și de rezultatul anchetei pe care am întreprins-o. Eleva C. S. relatează: „Am lucrat cu mai multă plăcere cînd am observat ce frumos creșteau roșiile altoite pe vinete", iar elevul S. A. remarcă faptul că: „a lucrat cu mai multă tragere de inimă la confecționarea obiectelor necesare în școală".

Avînd grijă ca lotul să fie bine îngrijit, udat, plivit și săpat la timp, pentru a obține rezultate frumoase, elevii treceau zilnic în grădină să vadă înfățișarea lotului și să lucreze atunci cînd aveau timp liber. Ei au devenit mai stăruitori în activitatea lor nu numai pe lot, dar și în executarea temelor sau în redactarea planurilor lecțiilor de probă. Cu încetul, activitatea de pe lot și din ateliere i-a deprins cu perseverența în muncă. Interesul lor pentru munca ale cărei rezultate materiale se vedeau imediat și care adeseori le-a adus elogii, i-a făcut mai activi și mai serioși în muncă. Perseverența și seriozitatea în muncă, ca și dragostea față de muncă au

contribuit la unii elevi şi la schimbarea atitudinii faţă de învăţătură. Elevul R. din anul IV, ca şi în anii precedenţi, avea serioase lacune în pregătirea sa, fiind ameninţat să rămînă repetent. Elevul era însă deosebit de conştiincios şi perseverent în îngrijirea lotului, antrenînd în această muncă împreună cu alţi colegi ai săi şi restul clasei. Cînd i s-a semnalat faptul că în atitudinea sa există o contradicţie, pe de o parte sîrguinţa pe lot, iar pe de altă parte rămînerea în urmă la învăţătură, elevul şi-a schimbat atitudinea faţă de învăţătură. Elevul a căpătat, încetul cu încetul încredere în sine, încredere în puterea sa de muncă. Stăruind în pregătirea mai temeinică a lecţiilor, obişnuindu-se să depună eforturi intelectuale, aşa cum depusese şi eforturi fizice, elevul şi-a corectat situaţia slabă la învăţătură.

Şi alţi elevi, din anii III şi IV, şi-au schimbat atitudinea faţă de învăţătură, în special faţă de studiul ştiinţelor naturii. Şi ca o urmare firească, numărul elevilor corigenţi a scăzut în comparaţie cu anii precedenţi. Situaţia statistică de la sfîrşitul anului oglindea o situaţie reală. Însuşirea cunoştinţelor în domeniul biologiei, fizicii şi chimiei, a devenit mai temeinică prin clarificarea şi adîncirea noţiunilor în timpul activităţilor practice. Atitudinea elevilor faţă de problemele ştiinţifice s-a îmbunătăţit simţitor.

Bunăoară, munca lor pe lotul şcolar a devenit o activitate de cultivare raţională a pămîntului, pentru a obţine recolte bogate. Menţionăm în această privinţă o experienţă concludentă pentru încrederea elevilor în valoarea ştiinţei.

[Pe o parcelă mică (parcela „a"), s-au semănat cuiburi de cartofi: în fiecare cuib s-a pus $1/2$ tubercul iarovizat şi s-a adăugat îngrăşămîntul potasic necesar. Parcela aceasta a fost săpată de 4 ori şi buruienile au fost distruse la timp. Pe o altă parcelă (parcela „b") s-a semănat un număr egal de cuiburi de cartofi în care s-a pus cîte $1/2$ tuberculi neiarovizaţi. Solul n-a fost îngrăşat. Cartofii au fost săpaţi numai o dată. Rezultatele au fost deosebite; de pe parcela „a" s-au obţinut din fiecare cuib cîte 1,5—2 kg cartofi, iar de pe parcela „b" cu cartofi neiarovizaţi şi neîngrijiţi s-a obţinut sub 1 kg tuberculi de fiecare cuib].

În felul acesta absolvenţii noştri din ultimii 2 ani au plecat la posturile lor cu cunoştinţe şi deprinderi agricole temeinice şi cu o mai mare dorinţă de a lucra pentru propagarea cunoştinţelor de cultivare raţională a pămîntului în rîndul ţăranilor muncitori.

Lucrările practice ale elevilor noştri au avut o influenţă pozitivă şi asupra sudării colectivului mare al şcolii şi a colectivelor de clasă. În timpul lucrărilor între elevi s-a stabilit o atmosferă de voioşie şi prietenie, fapt care a contribuit la apropierea sufletească între colegi. Răspunderea colectivă a unui grup pentru o parcelă precum şi a întregului colectiv pentru lot a creat la elevi tendinţa de a se controla şi ajuta reciproc, de a avea grijă pentru bunul mers al tuturor lucrărilor.

În viaţa obişnuită de clasă unde fiecare elev răspunde mai mult de acţiunile sale proprii şi se bucură de rezultatele muncii sale, tendinţa de control obştesc e mult mai slabă. Situaţia se schimbă în cadrul lucrărilor practice, fie ele de atelier sau de pe lotul şcolar. Aci munca e organizată pe echipe şi pe grupe. Munca astfel organizată promovează colaborarea, cooperarea dintre membrii grupelor precum şi autocontrolul. Este ştiut că

în colectiv sentimentele stenice sînt trăite cu mai multă intensitate. Bucuria devine mai intensă, dorinţa de muncă mai puternică şi solidaritatea mai pronunţată. Controlul şi autocontrolul sînt mai eficace în cadrul grupei. Eforturile devin mai susţinute de sentimentele trăite în colectiv. De aceea, munca în cadrul grupei stimulează pe fiecare membru în parte, îl entuziasmează şi îl face mai atent asupra felului său de a munci. Lucrînd pe lot, elevii dintr-o grupă sau dintr-o clasă, devin mai apropiaţi unul faţă de altul, prieteni mai buni.

A crescut solidaritatea între clase. Ajutorul reciproc în timpul muncii a devenit mai vizibil. Munca în atelierul şcolar pentru executarea unei piese sau pentru repararea unui obiect, pune pe elevul executant în situaţia de a cere ajutorul unui coleg de al său, în executarea unei operaţii tehnice mai grele. Mai mult, sînt unele lucrări care nu se pot face în întregime decît prin cooperare. Elevii s-au convins de necesitatea sprijinului reciproc şi s-au deprins să se ajute nu numai în lucrările pe care le execută în atelier sau pe lotul şcolar, dar şi în alte activităţi. Se dezvoltă astfel prietenia şi solidaritatea.

În clasele care au depus o intensă activitate practică, clasele s-au manifestat ca un tot omogen, mai mult decît în anii precedenţi. Sudarea colectivelor de clasă a atras după sine şi alte urmări pozitive. Sub presiunea opiniei publice a colegilor harnici şi conştiincioşi, elevii mai îndărătnici, delăsători şi individualişti în manifestări, au început să se încadreze în munca depusă de colectivul clasei.

Elevii anilor III şi IV, din seriile mai vechi, cu greu reuşeau să aibă un punct de vedere unitar asupra unei acţiuni pe care clasa urma s-o întreprindă în comun (o serbare, o excursie, muncă obştească etc.). Clasa era fărîmiţată în fracţiuni, uneori antagonice. Nu era o opinie comună asupra evenimentelor din viaţa clasei. O asemenea poziţie s-a manifestat şi cînd s-a început amenajarea lotului şcolar. Anul IV era divizat; unii dădeau ajutor, iar alţii aveau o atitudine de sfidare şi de nepăsare. În anii următori, prin introducerea lucrărilor practice, comportarea elevilor a început să se schimbe. În clasă a început să se manifeste tot mai accentuat unitatea de gîndire şi de acţiune a colectivului.

O atitudine pozitivă observată în special la elevii claselor mari a fost începutul formării unei opinii publice sănătoase a colectivului faţă de muncă. Neseriozitatea unor elevi în executarea temelor, superficialitatea în pregătirea lecţiilor şi folosirea nerațională a timpului liber, adeseori îi ducea la rezultate slabe la învăţătură. Individualismul şi nepăsarea colegilor lor de clasă îi încuraja în această atitudine. Lucrările practice, în care există răspunderea unei grupe pentru o parcelă sau pentru executarea unui obiect ca şi pentru folosirea uneltelor, a întărit spiritul de responsabilitate şi a sudat colectivul clasei, făcîndu-l mai omogen. Elevii fruntaşi n-au mai rămas indiferenţi faţă de colegii lor rămaşi în urmă. În clasă s-a manifestat cu multă eficacitate combaterea lenei unor elevi, a tendinţei de separare de colectiv, a superficialităţii în muncă. În rîndul elevilor s-a manifestat mai puternic simţul răspunderii, nu numai pentru acţiunile proprii ci şi pentru faptele celorlalţi membri ai colectivului.

[Putem semnala în această privinţă atitudinea elevilor din anul IV (absolvenţii din 1957) faţă de colegul lor T. (acum învăţător la o şcoală elementară din raionul Lipova), care avea o atitudine de nepăsare faţă de studiul ştiinţelor naturii şi faţă de lucrările practice. Elevul sfida munca stăruitoare a colegilor lui pe lotul şcolar; în atelier nu lucra şi le tulbura liniştea. Colectivul clasei nu s-a lăsat antrenat „pe drumul lui T." În clasă s-au găsit mulţi elevi care să nu fie de acord cu T. şi au încercat să-l abată din drumul greşit. Presiunea morală a acestor elevi fiind din ce în ce mai mare, l-a silit pe T. să-şi schimbe atitudinea. El n-a putut sfida opinia colectivului şi nici să înfrîngă forţa morală a acestei opinii].

După cum am spus, atitudinea pozitivă faţă de muncă şi începutul formării unei opinii publice sănătoase a clasei faţă de activitatea practică, a fost observată în primul rînd la elevii claselor mai mari. Faptul este explicabil. Adolescenţii prezintă mai mult interes pentru problemele colectivităţii. Pentru adolescenţi e specifică frămîntarea sufletească şi căutarea unei formule de viaţă, în special în legătură cu profesiunea lor viitoare. Această frămîntare dă vieţii adolescentului un pronunţat caracter dinamic. La aceasta se mai adaugă accentuarea sensibilităţii, dorinţa de a-şi lărgi experienţa, entuziasmul pe care-l manifestă adolescenţii pentru acţiunile cu caracter social.

Cu ajutorul lucrărilor practice am reuşit să lărgim mult experienţa şi orizontul elevilor noştri. După ce ei s-au convins de foloasele lucrărilor practice, au îndrăgit munca şi au început să-şi schimbe atitudinea faţă de orele de activitate practică, pe care nu le-au mai considerat ca o obligaţie şcolară secundară. Cînd am observat că în atitudinea elevilor noştri faţă de muncă se produc schimbări, în orele de dirigenţie s-au pus în discuţie teme în legătură cu valoarea socială, morală şi educativă a muncii. Cu ocazia discuţiilor am subliniat rolul muncii în realizarea progresului, axînd discuţiile pe ideea că orice muncă cinstită onorează şi înnobilează pe cel care o depune, ajută la întărirea şi dezvoltarea patriei.

Demnă de remarcat, ca o urmare pozitivă a lucrărilor practice, este iniţiativa care a început să se manifeste în muncă. De exemplu, lucrînd pe lot şi avînd o parcelă de îngrijit, elevii întreprind anumite acţiuni din proprie iniţiativă: udatul parcelei, îngrijirea straturilor, văruirea pomilor etc. Acţiunile făcute din proprie iniţiativă (natural, în cadrul programului stabilit în linii generale de profesorul de biologie) le-au adus elevilor o mare bucurie, mai ales cînd au văzut rezultatele bune ale muncii lor.

Roade bune a dat, de asemenea, introducerea unui sistem de recompense, ceea ce a intensificat bucuria şi mulţumirea elevilor. Cu timpul, ei au luat şi alte iniţiative pentru curăţirea terenului şcolii, pavarea unei alei, întreţinerea în bune condiţii a terenului de sport, repararea băncilor, a scaunelor şi materialului didactic. O grupă de elevi din anul IV a confecţionat în timpul liber bănci, pe care le-au instalat în grădina din faţa şcolii. Alţi elevi au reparat băncile stricate din clasa lor. Numărul acţiunilor cu caracter obştesc iniţiate de elevii din clasele mari s-a înmulţit şi sfera preocupărilor s-a lărgit. Din iniţiativa elevilor s-au organizat serbări şcolare şi excursii. În toate acţiunile iniţiate de ei înşişi, elevii au dat dovadă de mai multă disciplină şi de o comportare frumoasă.

Posibilităţile creatoare ale adolescenţilor sînt subordonate unui ţel pe care îl urmăreşte întreaga grupă sau clasă. Lotul nostru şcolar este împărţit în parcele, fiecare clasă sau grupă avînd o parcelă. Spiritul de întrecere între grupe şi dorinţa de realizare a scopului subordonează individul cerinţelor grupului. De îndată ce elevii şi-au subordonat activitatea şi comportarea pe baza unei obligaţii interioare pe care şi-au asumat-o faţă de grup în cadrul activităţii practice, ei îşi însuşesc o disciplină liber consimţită.

Drumul acesta de autodisciplinare a conduitei, de influenţare a conduitei elevilor prin activitatea practică pe care o depun, este mai anevoios dar mai sigur. Poate mai mult decît în alte situaţii, organizarea temeinică a activităţii şi precizarea minuţioasă a sarcinilor, aci îşi spune cuvîntul asupra disciplinei elevilor. Noi am observat că grupele de elevi care lucrau pe lot, în atelier, în laboratorul de ştiinţele naturale, în colectivele de dansuri şi de teatru, dădeau dovadă de disciplină şi seriozitate. Ne-am pus atunci întrebarea: cum ar fi posibil să obţinem din partea elevilor noştri o comportare disciplinată în toate activităţile şcolare? Supravegherea atentă a elevilor, controlul activităţii lor, organizarea vieţii de internat şi atragerea părinţilor spre şcoală, au fost mijloace care au dat rezultate pozitive în această privinţă. Pe lîngă acestea, am stimulat spiritul critic şi autocontrolul pe care grupele şi clasele şi le-au impus în timpul lucrărilor practice. La unele clase acest lucru a mers greu. Rezultatele bune de la anul III ne-au arătat însă că trebuie să continuăm utilizarea lucrărilor practice pentru îmbunătăţirea disciplinei elevilor.

Din activitatea practică, pe care elevii noştri au depus-o în forme variate în şcoală, a izvorît încrederea lor în forţele proprii, în capacitatea lor de muncă. După lucrările practice de pe lot sau din ateliere, elevii s-au simţit înviorati, mai bine dispuşi, mai încrezători în forţele lor şi cu mai multă dragoste de muncă în pregătirea lecţiilor. Lucrările practice au devenit un mijloc de destindere, de odihnă activă.

Dintre urmările pozitive ale practicii în producţie, am înregistrat cu satisfacţie interesul elevilor pentru munca productivă din uzine şi întreprinderi. Practica în producţie dă elevilor posibilitate ca să cunoască mai bine pe muncitori, le dezvoltă ataşamentul pentru lupta clasei muncitoare. Acest fapt are un rol important în formarea profilului moral al viitorului educator, care recunoaşte în clasa muncitoare forţa conducătoare a ţării noastre, o preţuieşte şi o respectă.

Respectul faţă de oamenii muncii, preţuirea aportului hotărîtor al acestora la bună starea materială a poporului este o trăsătură morală pe care le-o putem forma elevilor noştri nu numai prin practica în producţie, ci şi prin vizitele în întreprinderi. După o asemenea vizită, elevele şcolii noastre s-au înapoiat la şcoală cu o frumoasă impresie despre străduinţile muncitoarelor de la întreprinderea textilă „Teba". Programul artistic dat de eleve în clubul Întreprinderii „Teba" a contribuit, de asemenea, la apropierea elevelor de muncitoarele întreprinderii.

Lucrările practice depuse de elevii noştri ne-au îmbogăţit ex
nu numai cu „ce trebuie să facem", ci şi cu „ce nu trebuie să f
viitor. Concluziile ce au rezultat din frămîntările colectivului no

gogic, în legătură cu problema lucrărilor practice şi a căilor de politehnizare a învăţământului, au devenit premise ale activităţii din anul şcolar 1957—1958. Care sînt aceste concluzii?

— lucrările practice nu trebuie reduse numai la instrucţie tehnică (cunoştinţe despre tehnica modernă) şi deprinderi de mînuire a uneltelor. Ele trebuie valorificate şi din punct de vedere educativ pentru formarea profilului moral al tineretului;

— seriozitatea şi conştiinciozitatea în muncă, integrarea în colectiv, responsabilitatea pentru activitatea proprie, respectul faţă de oamenii muncii, perseverenţa şi tenacitatea în muncă, ajutorul reciproc, atitudinea justă faţă de unelte, optimism şi entuziasm în muncă, încredere în sine, modestie şi iniţiativă, sînt tot atîtea forţe morale valoroase pentru societate, pe care le putem sădi în conştiinţa elevilor prin lucrările practice;

— pentru a da activităţilor practice eficacitatea educativă dorită, se impune organizarea lor metodică, integrîndu-le în complexitatea acţiunilor educative şi subordonîndu-le formării idealului educaţiei comuniste la elevi;

— în vederea formării personalităţii elevilor, învăţămîntul politehnic (lucrările practice şi însuşirea ştiinţei) trebuie bazate pe un profund umanism. Este necesar să dublăm stăpînirea tehnicii cu o conştiinţă morală comunistă fermă;

— pentru dezvoltarea spiritului critic şi autocritic, a emulaţiei, metoda discuţiilor şi analizei muncii în colectiv creează forţa opiniei colectivului care ajută la însuşirea unei discipline liber consimţite, la lichidarea rămînerii în urmă şi a greşelilor în muncă;

— adîncind tot mai mult munca noastră educativă pe aceste baze, şcoala pedagogică va putea să înarmeze absolvenţii săi, viitori pedagogi, cu acele însuşiri morale care îi vor ajuta să facă, la rîndul lor, educaţia tineretului şcolar în spiritul moralei comuniste şi să formeze astfel adevăraţi constructori ai socialismului în ţara noastră.

DE PESTE HOTARE

ORGANIZAREA VACANȚEI DE VARĂ A ELEVILOR DIN ȘCOLILE SOVIETICE

O dată cu sosirea vacanței de vară a elevilor, fiecare diriginte, fiecare colectiv pedagogic se preocupă îndeaproape de măsurile care trebuie luate pentru a asigura desfășurarea vacanței într-un mod plăcut și util.

De un real folos în rezolvarea justă și la timp a sarcinilor ce revin în această direcție colectivelor pedagogice, organizațiilor de tineret, organizațiilor sindicale și altor organizații obștești și instituții de stat poate fi studierea experienței acumulate în ultimii ani cu ocazia organizării și desfășurării vacanței de vară a elevilor, atît la noi în țară, cît și în țările prietene.

În cele ce urmează, vom căuta să prezentăm cîteva aspecte din experiența școlii sovietice în desfășurarea organizată a vacanței de vară a elevilor.

Vacanța de vară este privită de pedagogii din Uniunea Sovietică ca o parte integrantă a sistemului de instruire și educare a copilului, ca o continuare și completare necesară a muncii desfășurate în timpul anului școlar, ca mijloc de realizare a sarcinilor educației comuniste în condiții diferite de cele obișnuite în școală.

Desfășurarea organizată a vacanței de vară a elevilor sovietici se caracterizează, în primul rînd, prin aspectul de masă și caracterul complex al măsurilor inițiate. Majoritatea covîrșitoare a elevilor este cuprinsă în diferite forme de organizare a vacanței, în care se împletesc armonios activitatea fizică și intelectuală, participarea elevilor la munca productivă, educarea calităților lor morale etc.

Pedagogilor din țara noastră le sînt bine cunoscute formele de organizare a vacanței de vară a elevilor din Uniunea Sovietică, ca: tabere pionierești în stațiuni balneo-climaterice și-n diferite alte localități pitorești ale țării, tabere de curte, tabere sportive și turistice, spartachiade sportive ale elevilor, excursii, cluburi pentru elevi etc. Mai puțin cunoscute, însă, sînt unele forme și aspecte noi de organizare a vacanței de vară a elevilor sovietici, forme ce s-au dezvoltat mai ales în ultimii ani, ca urmare a intensificării măsurilor de politehnizare a învățămîntului și de atragere a elevilor în munca productivă a societății.

Pentru a generaliza și răspîndi în întreaga Uniune experiența pozitivă a unor școli și organizații obștești în ce privește inițierea formelor noi de organizare a vacanței de vară a elevilor, Comitetul Central al Comsomolului, Consiliul Central al Sindicatelor din Uniunea Sovietică și Ministerul Învățămîntului R.S.F.S.R. au organizat la Moscova, în ianuarie 1957, „Conferința Unională cu privire la timpul liber al elevilor în vacanța de vară". La această conferință au participat conducători ai taberelor de pionieri, profesori și educatori, instructori de pionieri, precum și reprezentanți ai organizațiilor de Comsomol și ai organizațiilor sindicale, lucrători din Ministerul Învățămîntului, Ministerul Sănătății etc.

Conferința a scos la iveală succesele importante obținute în organizarea vacanței de vară a elevilor în Uniunea Sovietică și a subliniat necesitatea popularizării experienței pozitive în organizarea formelor noi de desfășurare a vacanței de vară a elevilor, scop în care revistele și ziarele pedagogice sovietice au publicat în anul 1957 o serie de articole.

Într-unul din aceste articole, intitulat „Munca în tabăra de pionieri", publicat în numărul 5 al revistei „Narodnoe Obrazovanie" din mai 1957, A. Gukasova subliniază importanța mare pe care o are munca, activitatea creatoare, pentru educarea copiilor aflați în tabăra de pionieri și pentru întărirea sănătății lor. „Baza întregii munci educative și de întărire a sănătății în tabăra de pionieri — scrie autoarea — este activitatea creatoare a copiilor, munca, în procesul căreia se dezvoltă calitățile morale și

voința pionierului, se perfecționează priceperea și deprinderile acestuia, se întărește sănătatea, se dezvoltă spiritul vieții în colectiv".

Din prima zi a vieții în tabără, toți pionierii trebuie antrenați în activitatea colectivă prin mobilizarea lor individuală sau pe grupe la lucrările de amenajare și înfrumusețare a taberei. Autoarea descrie experiența pozitivă a taberei de pionieri a Ministerului Învățămîntului Superior din U.R.S.S., unde s-a format tradiția ca sarcinile cu privire la activitatea desfășurată de pionieri în primele zile de tabără să fie stabilite și comunicate acestora încă din școală. Conform tradiției, la careul festiv de deschidere a taberei se aduce la cunoștința tuturor regimul zilnic în tabără, precum și acțiunile principale la care se va participa în mod organizat. Tot aici, două detașamente de pionieri primesc sarcina de a efectua primul serviciu la cantină, bucătărie, dormitoare, de a ajuta conducerea taberei în rezolvarea multiplelor probleme ce se ivesc în prima zi a vieții de tabără. Bineînțeles, primul serviciu este încredințat pionierilor mari, care au fost în tabere de pionieri și în alți ani și pot îndruma pionierii mai mici, care nu sînt încă deprinși să se autodeservească, să respecte programul stabilit și disciplina vieții în colectiv.

Munca desfășurată în primele zile pentru amenajarea și înfrumusețarea taberei, subliniază autoarea articolului, trebuie organizată în așa fel încît ea să prezinte interes pentru pionieri, să fie direct legată de jocul acestora, de îndeletnicirile lor preferate.

Fiecare copil iubește un anumit sport, este atras de o anumită muncă manuală, de activitatea artistică și, prin urmare, nu va refuza niciodată să participe la amenajarea terenului sportiv, la pregătirea încăperilor unde se va desfășura activitatea diferitelor cercuri etc.

Fiecare tabără trebuie astfel organizată și înzestrată, încît să asigure pionierilor posibilitatea de a-și continua îndeletnicirea preferată în timpul liber în cursul anului școlar. Tabăra urmărește însă și îmbogățirea formelor de activitate a pionierilor, mobilizarea lor la acțiuni multilaterale. Pionierul nu trebuie lăsat să activeze numai într-o anumită direcție, de exemplu, să lucreze (uneori cu multă perseverență și dragoste) numai într-un cerc de mîini îndemînatice, ignorînd în același timp sportul, literatura, activitatea cultural-artistică, acțiunile la care participă întregul colectiv etc. În tabăra de pionieri a Ministerului Construcțiilor din U.R.S.S., după cum relatează Gukasova, pentru a stimula activitatea complexă a pionierilor este organizată o expoziție-muzeu, în care se află lucrările executate de către participanții la această tabără din anii trecuți. În primele zile ale fiecărui început de serie, instructorii prezintă pionierilor noi veniți această expoziție, povestesc evenimentele interesante petrecute în tabără în anii trecuți, scot în evidență tradițiile taberei, încercînd astfel să stîrnească interesul copiilor, dorința lor de a nu fi mai prejos față de seriile precedente.

În ultimii ani, conducătorii taberelor de pionieri imprimă adesea muncii fizice a copiilor în cercuri, în domeniul agriculturii etc., un aspect de joc, un caracter romantic, amuzant. Astfel, în tabăra de pionieri a uzinei de automobile din Moscova, cercurile de mîini îndemînatice au fost unite într-un „combinat de producție". Continuîndu-se munca obișnuită, s-a schimbat însă forma de organizare, prin introducerea elementului de joc. Imitînd o uzină adevărată, „Combinatul" primește „comenzi" dinafară și pe baza acestor comenzi execută materiale didactice, jucării, costume pentru carnaval, daruri dedicate muncitorilor fruntași, pionierilor din alte țări etc. Nu mai puțin interesant este „Combinatul deservirii publice" din această tabără, unde există o mașină de cusut, fier de călcat și alte materiale necesare pentru îngrijirea și efectuarea de către pionieri a reparațiilor mărunte ale îmbrăcămintei proprii.

Este deosebit de importantă participarea pionierilor din tabere la efectuarea unor munci agricole. Aceasta contribuie la consolidarea cunoștințelor teoretice însușite de elevi la lecțiile de științele naturii, contribuie la întărirea fizică a organismului, aducînd în același timp și foloase materiale. Astfel, pionierii din tabăra uzinei de aparate de radio din Moscova au recoltat în vara anului 1956 1.100 kg cartofi, 120 kg mere, 180 kg morcovi, 160 kg agrișe, 70 kg coacăze etc. Activitatea multilaterală în tabăra de pionieri și, în special, participarea elevilor la munca fizică, inițierea lor în problemele generale ale producției, este folosită ca un puternic mijloc de educare în spiritul moralei comuniste. „Educația prin muncă a tinerei generații în școală, în familie, în orice altă instituție extrașcolară — scrie Gukasova — nu se poate mărgini la simpla pregătire

practică pentru muncă și la activitatea obștească folositoare. O parte integrantă a educației prin muncă trebuie să fie dezvoltarea dragostei și a respectului față de muncă, formarea deprinderilor de muncă în colectiv".

Interesant este aplicată în practică această idee de către Școala medie din comuna Pavlînșskaia, regiunea Kirovograd, a cărei experiență este descrisă în articolul „O tabără de pionieri ce se autoconduce", publicat de V. A. Suhomlinski în nr. 11 al revistei „Sovetskaia Pedagoghika" din noiembrie 1957.

Pentru acei elevi ai săi care nu sînt trimiși la odihnă în tabere centrale, școala din Pavlînșskaia, cu sprijinul colhozului din localitate, organizează, anual, o tabără locală. Deschiderea activității taberei are loc imediat după terminarea examenelor (3—5 iunie), într-un cadru festiv, sărbătoresc. Aranjați în careu, elevii sînt felicitați de către directorul școlii și reprezentantul Sovietului comunal cu ocazia încheierii anului școlar și a începerii vacanței de vară. În sunetele unui cîntec vesel pionieresc este ridicat apoi drapelul taberei și se anunță solemn, ca o sarcină de onoare, munca de folos obștesc ce se va desfășura în tabără, aducîndu-se la cunoștința tuturor planul de activitate și sarcinile personale.

Activitatea zilnică în această tabără începe la orele 7,30, cînd, sub conducerea instructorului sportiv (recrutat dintre pionieri) se execută exercițiile de înviorare, iar după aceea pionierii se strîng în careu, unde se dă raportul și se trasează sarcinile pentru ziua în curs. Are loc apoi micul dejun, pregătit de către pionierii de serviciu din alimentele primite de la magazia colhozului. Pionierii de serviciu pregătesc de asemenea singuri masa de prînz și cina; după masă fiecare pionier își spală farfuriile și tacîmurile de care s-a folosit.

Grupați în echipe, pionierii efectuează zilnic munci agricole ușoare în grădină, livadă și pe ogoarele colhozului, participă la recoltarea fructelor și a legumelor, la distrugerea plantelor și insectelor dăunătoare culturilor etc. Pentru a nu obosi copiii, munca de folos obștesc se efectuează doar 2 pînă la 3 ore pe zi, cu mici pauze după fiecare 20—30 minute de lucru. Între echipele de pionieri se organizează întreceri în muncă. Calitatea muncii efectuate este controlată de „inspectori" aleși dintre pionieri. Periodic, grupele fruntașe și pionierii cu rezultatele cele mai frumoase în munca de folos obștesc sînt evidențiați în careu.

Masa consistentă la prînz și odihna în aer liber contribuie la refacerea forței fizice a pionierilor și la întărirea sănătății lor. Urmează apoi o baie plăcută sau alt mijloc de înviorare, după care începe activitatea în cercuri, se desfășoară acțiuni întreprinse de „tinerii naturaliști", „tinerii apărători ai pădurilor", „apărătorii solului" etc. Pe grupe, pionierii adună plante pentru ierbare, semințe, fac colecții de insecte, pregătesc programe artistice, joacă șah, citesc sau cercetează dacă nu au apărut cumva dăunători ai pădurilor, dacă solul nu prezintă semne de eroziune etc. împotriva cărora trebuie luate măsuri urgente.

Cu fiecare zi ce trece, în tabără se întărește tot mai mult prietenia dintre pionieri, se dezvoltă sentimentul de ajutor reciproc, se întărește spiritul de responsabilitate față de acțiunile întreprinse și munca depusă. Nu este de mirare că adesea în noul an școlar mulți dintre elevii care și-au petrecut vacanța în tabăra de pionieri devin mai disciplinați, participă mai activ la munca extrașcolară, obțin rezultate mai bune la învățătură.

Una din principalele condiții pe care trebuie s-o îndeplinească organizarea activității în taberele de pionieri este evitarea acțiunilor unilaterale, plictisirii copiilor cu activități monotone și lipsite de interes. Directorul Palatului de pionieri din Moscova, V. V. Strunin, în articolul „Într-o tabără a tinerilor pionieri", publicat în nr. 6 din 1957 al revistei „Nacialnaia Școla", afirmă că activitatea în tabăra de pionieri, participarea acestora la munca fizică, trebuie să fie îmbinate cu jocul, iar rezultatele muncii să fie de folos și să intereseze într-un fel sau altul pe copil. Pentru a contribui la dezvoltarea dragostei și respectului față de muncă, autorul recomandă să fie organizate întîlniri cu fruntași în producție, să se poarte discuții în jurul unor teme ca: „Pionierule, îți sînt oare mîinile îndemînatice?", „Ce ai învățat să lucrezi în tabără?" iar produsul muncii pionierilor să fie dedicat unui eveniment de seamă. Astfel, în tabăra descrisă de către Strunin, elevii au pregătit daruri pentru participanții la Revoluția din

Octombrie 1917, la războiul civil, la Marele Război de Apărarea Patriei. De asemenea au pregătit daruri pentru participanții la Festivalul Mondial al Tineretului, pentru frunțașii în producție etc.

În taberele de pionieri din Uniunea Sovietică, munca fizică productivă a elevilor este un element important, un mijloc eficace de formare și dezvoltare a calităților morale ale copilului. Datorită însă particularităților de vîrstă ale pionierilor, munca productivă nu ocupă decît 2—3 ore din programul zilnic de tabără.

În această privință se deosebește calitativ organizarea și desfășurarea activității în brigăzile de comsomoliști și tineret, organizate pentru elevii claselor mari, în perioada vacanței de vară. Astfel de brigăzi s-au format pentru prima dată în 1955 în regiunea Leningrad. Ele sînt organizate pe lîngă colhozuri sau sovhozuri; elevii participă organizat timp de 6 ore pe zi la toate muncile agricole, fiind de un real folos în campania de recoltare a cerealelor și de pregătire a terenului pentru însămînțările de toamnă.

În articolul „Organizarea muncii elevilor în timpul verii", publicat în revista „Narodnoe Obrazovanie" nr. 5 din mai 1957, A. Cernikov, șeful secției de învățămînt a regiunii Stavropol, scoate în evidență părțile pozitive ale brigăzilor de Comsomol și tineret.

Brigada familiarizează elevii cu munca agricolă, le dezvoltă deprinderile însușite în timpul anului școlar pe terenul școlar experimental și la colțul viu al școlii. În timp ce pe terenul școlar experimental elevii muncesc aproape exclusiv manual, în brigadă ei au posibilitatea de a cunoaște mașinile agricole, fapt ce contribuie la pregătirea lor politehnică. Munca în brigadă completează practica agricolă de 2 săptămîni pe care sînt obligați s-o presteze toți absolvenții clasei a VIII-a. Participarea elevilor în brigăzi stimulează interesul lor pentru obiectele de învățămînt cu caracter politehnic, ca: matematica, biologia, fizica și chimia, contribuie la îmbunătățirea însușirii cunoștințelor cu caracter practic. În școlile ai căror elevi au muncit în timpul verii în brigăzile de comsomoliști și tineret, cazurile de indisciplină devin mult mai rare, activitatea extrașcolară se îmbunătățește, fapt ce dovedește închegarea unui colectiv trainic al elevilor.

Participarea la munca agricolă a elevilor din clasele mari, organizați în brigăzi de comsomoliști și tineret, are importanță atît din punct de vedere educativ, cît și din punct de vedere al măririi producției agricole.

În brigăzile de comsomoliști și tineret se organizează adesea întreceri între detașamentele de muncă, măsură ce stimulează activitatea și contribuie la dezvoltarea spiritului de tovărășie și de ajutor reciproc. Activitatea în brigadă nu se mărginește însă numai la munca pe ogor. Odihna, activitatea cultural-artistică și sportivă, sînt părți componente ale programului zilnic. De aceea și întrecerea între detașamente cuprinde, de obicei, în afara muncii fizice și alte probleme. Astfel, în brigada Școlii medii nr. 361 din Leningrad, după cum arată I. F. Gonciarov în articolul „Din experiența brigăzii comsomoliste și de tineret", au fost stabilite următoarele puncte ale întrecerii:

— munca pe ogor;
— respectarea regimului de muncă și odihnă;
— participarea la munca sportivă și artistică;
— inițiativa în muncă și în organizarea plăcută a zilelor de tabără;
— îndeplinirea sarcinilor primite din partea colectivului;
— starea sanitară a corturilor;
— serviciul pe tabără.

Aceste puncte ale întrecerii în cadrul brigăzilor ilustrează de fapt activitatea bogată, multilaterală, ce se desfășoară în brigăzile de comsomoliști și tineret.

Participanții brigăzilor organizează excursii la diferite întreprinderi industriale și gospodării agricole, excursii cu caracter turistic, întreceri sportive, serate literare și reuniuni tovărășești, pregătesc și prezintă colhozurilor bogate programe artistice.

Pentru multe tabere pionierești și brigăzi de comsomoliști și tineret a devenit o tradiție carnavalul de încheiere a timpului petrecut în tabără sau în brigadă. De asemenea sînt organizate serbări și manifestații cultural-sportive orășenești ale elevilor care întîmpină cu cîntec și cu bucurie, cu forțe noi de muncă, prima zi de școală. Anul trecut, la Moscova, în ziua de 31 august, a avut loc pe stadionul „Lenin" grandioasa serbare de încheiere a vacanței, serbare la care au participat mai bine de 100.000 de

elevi. După ce au ascultat cuvintele de felicitare cu ocazia începerii noului an şcolar şi urările de succes la învăţătură, participanţii la această serbare au asistat la defilarea elevilor evidenţiaţi cu ocazia diferitelor acţiuni desfăşurate în vacanţă. Prin faţa tribunelor au trecut cîştigătorii spatachiadei sportive a elevilor, spartachiadă la care au participat mai bine de 11.000.000 de elevi din întreaga ţară, au trecut fruntaşii brigăzilor comsomoliste şi de tineret, pionierii care s-au evidenţiat în munca cercurilor din tabere, în munca pe ogor etc.

Din cele prezentate mai sus, se reliefează trăsătura principală a organizării vacanţei de vară a elevilor din Uniunea Sovietică, caracterul ei activ. Odihna şi jocul se împletesc cu munca fizică, cu activitatea cultural-artistică şi sportivă, contribuind astfel la dezvoltarea multilaterală a elevilor, la întărirea sănătăţii lor şi a capacităţii de muncă, la pregătirea lor pentru viaţă.

GH. RADU

BIBLIOGRAFIE

1. * * * „Consfătuirea unională în legătură cu organizarea vacanţei de vară a elevilor". (Ucitelskaia Gazeta din 24.I.1957).
2. V. Strunin: „În tabăra de pionieri" (Nacialnaia Şkola, nr. 6/1957).
3. V. Filipova: „Să organizăm mai bine odihna de vară a elevilor" (Narodnoe Obrazovanie, nr. 4/1957).
4. A. Cernikov: „Organizarea activităţii de vară a elevilor" (Narodnoe Obrazovanie, nr. 5/1957).
5. A. Gukasova: „Munca în tabăra de pionieri" (Narodnoe Obrazovanie, nr. 5/1957).
6. V. A. Suhomlinski: „O tabără de pionieri care se autoconduce" (Sovetskaia Pedagoghika, nr. 10/1957).
7. I. F. Gonciarov: „Probleme în discuţie cu privire la organizarea brigăzilor de comsomolişti şi tineret" (Narodnoe Obrazovanie, nr. 3/1957).
8. I. F. Gonciarov: „Din experienţa activităţii taberei pentru tineretul comsomolist" (Sovetskaia Pedagoghika, nr. 6/1957).
9. A. Tubianski: „Brigada de elevi în colhoz" (Narodnoe Obrazovanie, nr. 10/1957).
10. N. I. Boldîrev: „Victoria principiilor leniniste ale educaţiei comuniste" (Sovetskaia Pedagoghika, nr. 10/1957).

PROBLEMELE EDUCAŢIEI TINERETULUI ÎN DEZBATEREA LUCRĂRILOR CELUI DE-AL XIII-LEA CONGRES AL COMSOMOLULUI

În ziua de 15 aprilie a. c., s-a deschis la Moscova cel de-al XIII-lea Congres al Comsomolului leninist. Reprezentanţi ai tineretului progresist din diferite colţuri ale lumii au venit să salute sărbătoarea tinerilor patrioţi sovietici, care, în producţia industrială, pe întinsurile nedesţelenite, în mine şi staţiuni electrice, în fabrici, uzine, laboratoare sau şcoli, au dovedit înalte calităţi morale, proprii omului nou.

În salutul adresat Congresului de către C. C. al P.C.U.S. s-a arătat contribuţia importantă pe care tinerii sovietici au adus-o la înflorirea patriei, subliniindu-se devotamentul, iniţiativa şi entuziasmul muncii comsomoliştilor. U.T.C.L. — mîndria şi nădejdea partidului şi a poporului sovietic — a fost întotdeauna în fruntea marilor acţiuni de construcţie ale noii orînduiri şi de apărare a patriei; alături de comunişti, comsomoliştii au săvîrşit acte de eroism, înscriind pagini de glorie în istoria deschisă de Marele Octombrie.

În raportul de activitate al C. C. al U.T.C.L. pe perioada de la Congresul al XII-lea pînă în prezent, expus de A. N. Şelepin, secretar al C.C. al Comsomolului, se precizează de la început că strînsa legătură cu viaţa a constituit şcoala cea mai bună de educaţie a tinerelor generaţii. Cu toate acestea, se spune în raport, multe organizaţii comsomoliste pierd din vedere în munca pe care o desfăşoară că tinerii de azi, netrecuţi prin focul luptelor revoluţionare, cunoscători doar în teorie ai duşmanului de clasă şi ai exploatării, uită adeseori jertfele făcute de părinţii şi fraţii lor mai mari

De aceea, educaţia prin muncă a fost, este şi va rămîne factorul esenţial în educaţia comunistă a tineretului. Lipsa de grijă, dispreţul pentru cei ce muncesc, înclinaţia către cosmopolitism nu pot să influenţeze decît negativ asupra conştiinţei şi conduitei. De aceea, întărirea activităţii politice şi de orientare ideologică a tinerei generaţii constituie o sarcină actuală a U.T.C.L. Această muncă trebuie intensificată în primul rînd în şcoli şi în facultăţi. În capitolul intitulat „Mai multă atenţie în educarea tineretului şcolar şi studenţesc" din raportul de activitate al C. C. al Comsomolului, se specifică faptul că un număr mare de tineri, peste 4 milioane, urmează în acest an cursurile claselor VIII—X. Drumul tineretului spre lumină, spre ştiinţă este deschis oamenilor sovietici. Statul sovietic urmăreşte îndeaproape procesul de instruire şi calificare al tineretului, creînd condiţii optime de studiu şi practică, spre deosebire de S.U.A., unde guvernul alocă pentru învăţămînt o sumă aproape de 5 ori mai mică decît fondul prevăzut pentru poliţie, tribunale, închisori etc.

Sprijinind şcoala, Comsomolul a canalizat energia tineretului studios spre acţiuni utile şi patriotice: spre construirea atelierelor şcolare, a cabinetelor, amenajarea terenurilor experimentale ş.a. Demnă de laudă este în acest sens iniţiativa Comsomolului din Ucraina care şi-a luat angajamentul ca în decurs de 2 ani să construiască 683 şcoli noi şi să adauge la clădirile existente 4000 săli de clasă. Remarcabilă este şi acţiunea organizaţiilor din regiunea Stavropol, care în anul precedent au organizat brigăzi de elevi pentru munca în colhozuri. Într-un singur an aceste brigăzi au realizat 500.000 zile de muncă şi au cîştigat 1.500.000 de ruble.

În felul acesta Comsomolul susţine munca de politehnizare a învăţămîntului, contribuind, alături de cadrele didactice, la îndeplinirea uneia din cele mai importante sarcini trasate şcolii de Congresul al XX-lea al P.C.U.S. Din păcate, se spune în raport, „deocamdată se discută mult despre politehnizare şi practic se realizează puţin". Una din cauzele care îngreunează înfăptuirea învăţămîntului politehnic este supraîncărcarea programelor şi manualelor şcolare care persistă încă. Măsurile întreprinse de Ministerul Învăţămîntului din R.S.F.S.R. pe această linie sînt insuficiente şi uneori formale. În această ordine de idei se citează interzicerea dării temelor pentru acasă pentru zilele de duminică şi aglomerarea copiilor în restul săptămînii cu teme sau discuţii, ca de exemplu cele purtate cu privire la folosirea stiloului de către elevii claselor mari. „Şcoala nu aşteaptă asemenea „reforme". Este timpul să ne ocupăm de probleme cu adevărat urgente şi în primul rînd de reorganizarea programelor şi manualelor, deoarece chiar şi o privire fugitivă ne arată că memoria copiilor este supraîncărcată cu noţiuni secundare".[1] Fără a nega necesitatea cunoaşterii culturii şi istoriei universale, raportul subliniază faptul că mintea copiilor este îmbibată cu o mulţime de noţiuni şi denumiri abstracte, secundare, în timp ce anumite cunoştinţe de drept civil şi penal sovietic, de legislaţie a muncii şi familiei lipsesc din bagajul cu care un tînăr absolvent părăseşte şcoala medie.

Concentrîndu-şi atenţia asupra educaţiei prin muncă a elevilor, organizaţiile comsomoliste îşi menţin sarcina de a stimula pe toate căile interesul elevilor faţă de învăţătură, de a forma tineretului şcolar o atitudine conştientă faţă de studiu.

În ce priveşte aplicarea în practică a cunoştinţelor teoretice, C. C. al U.T.C.L. consideră că şi Ministerul Învăţămîntului Superior s-a preocupat în slabă măsură de apropierea procesului de învăţămînt de nevoile producţiei.

Pentru asigurarea unei bune pregătiri a specialiştilor este necesară reprofilarea institutelor de învăţămînt superior. (Este criticabilă în acest sens repartizarea orelor la institutele de agronomie de exemplu, unde din 4150 ore, pentru disciplinele de bază se prevăd abia 600 de ore, iar pentru practică mai puţin de 30%). Studenţii institutelor de agronomie sînt rupţi de viaţa colhozurilor şi a sovhozurilor, cei ai institutelor pedagogice au o slabă legătură cu şcoala şi cunosc insuficient activitatea organizaţiilor de pionieri ş.a.m.d.

Sarcinile actuale ale Comsomolului sînt reluate în Rezoluţia Congresului. „Participarea activă la întărirea şcolii sovietice, realizarea perseverentă a hotărîrilor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. cu privire la îmbinarea instrucţiei cu munca productivă, constituie sarcina primordială a Comsomolului"[2] — se arată în Rezoluţie.

[1] Raportul C. C. al Comsomolului la Congresul al XIII-lea. — Comsomolskaia Pravda nr. 90, din 16 aprilie 1958.

[2] Idem, nr. 93, din 19 aprilie 1958.

Rezoluția prevede de asemenea că organizațiile de pionieri și Comsomol au datoria, pentru a contribui activ la îmbinarea învățăturii cu munca productivă, să inițieze: cercuri tehnice, amenajarea atelierelor școlare, confecționarea materialului didactic, antrenînd elevii în munca de autodeservire la școală și acasă, în brigăzi de muncă pe timpul vacanțelor. Un deosebit accent trebuie să dea organizația de pionieri orientării profesionale a elevilor, printr-o activitate concretă, din care să nu lipsească elementul romantic și inițiativa copiilor, printr-o muncă desfășurată și dincolo de zidurile școlii, printr-o cunoaștere mai atentă a realității sovietice. În scopul unei mai juste coordonări a organizațiilor de pionieri și a înviorării activității lor, acestea vor fi îndrumate pe viitor de Consiliul unional al organizației de pionieri, aflat sub directa conducere a C. C. al U.T.C.L. și M. I.

Educația prin muncă trebuie să capete un caracter mai accentuat în școala medie și în facultăți. Organizațiile comsomoliste trebuie să sprijine organele locale ale puterii de stat și să stimuleze inițiativa părinților pentru construirea de noi școli, astfel încît, în viitorul apropiat, cursurile să se desfășoare într-un singur schimb. De asemenea ele au datoria de a ajuta la crearea condițiilor necesare organizării unei odihne raționale a tineretului în cluburi și cercuri sportive, în tabere și excursii turistice.

Elevii din clasele mari și studenții trebuie să fie susținuți în activitatea lor creatoare, îndrumați în încercările de cercetare științifică și orientați spre o legătură vie cu poporul sovietic.

Organizațiilor comsomoliste le revine obligația permanentă de a lupta împotriva pătrunderii în rîndurile tineretului a ideologiei burgheze, împotriva îngîmfării, obrăzniciei, lenei și indisciplinei școlare.

Aceste sarcini mărețe, pe care tineretul sovietic și le ia în anul celei de a 40-a aniversări a Comsomolului, vor fi cu siguranță îndeplinite.

În cuvîntarea rostită de N. S. Hrușciov la cel de-al XIII-lea Congres al Comsomolului s-a arătat că o sarcină actuală a întregului popor sovietic este aceea de a educa constructori activi și cetățeni conștienți ai societății comuniste. Această sarcină va fi realizată cu ajutorul Comsomolului, care, așa cum spune N. S. Hrușciov, „poate fi denumit pe bună dreptate o forjă a cadrelor". [3] Generația de comsomoliști de astăzi, crescută în lumina tradițiilor revoluționare ale Partidului și U.T.C.L., săvîrșește adevărate minuni pe cîmpul construcției pașnice, uimind lumea neîncrezătoare a capitaliștilor. „În muncă, învățătură și luptă se călește omul nou", a arătat în continuare N. S. Hrușciov și acest lucru îl dovedește faptul că U.R.S.S. a întrecut toate țările în ceea ce privește nivelul de pregătire al specialiștilor și că S.U.A. își propun, în această direcție, să ajungă nivelul atins de Uniunea Sovietică. Aceste succese evidente nu pot însă scuza faptul că învățămîntul sovietic are și unele deficiențe. Prin cuvîntarea rostită de N. S. Hrușciov se trasează, de fapt, Ministerului Învățămîntului o serie de sarcini, atrăgîndu-se atenția asupra unor deficiențe pe care actuala organizare a școlii sovietice le generează. Experiența a dovedit că absolvenții școlii medii care nu intră în învățămîntul superior nu sînt pregătiți pentru viața practică, nu sînt obișnuiți cu munca și întîmpină greutăți în încadrarea lor în producție. La această situație contribuie și „atitudinea boierească, disprețuitoare nejustă față de munca fizică", ce se întîlnește în unele familii. Partidul cere realizarea unei legături mai strînse a școlii cu producția, o mai atentă îndrumare a tineretului muncitor, care, avînd experiență practică, năzuiește în același timp și spre o calificare superioară teoretică". În institutele de învățămînt superior trebuie primiți cei care dau dovadă de mai multe aptitudini și dorință de a continua învățătura. În această privință trebuie luată în considerație nu numai dorința aceluia care se înscrie în școala superioară, ci și aprecierea activității sale de către organizațiile obștești (sindicat, comsomol) pentru ca alegerea să se facă atît după pregătire, cît și după înclinație, avînd certitudinea că acest om justifică cheltuielile care se fac pentru el, că el poate fi într-adevăr un conducător și organizator util al producției" — a

[3] Cuvîntare rostită de N. S. Hrușciov la cel de-al XIII-lea Congres al Comsomolului — „Să educăm constructori activi și conștienți ai societății comuniste". — Scînteia Tineretului nr. 2786, din 24 aprilie 1958, text prescurtat.

spus N. S. Hruşciov. Pe lîngă încadrarea plină de discernămînt a tinerilor în facultăţi, se impune ca şcoala medie să-şi desfăşoare munca în aşa fel, încît elevii să nu posede doar cunoştinţe generale, ci să ştie şi cum „să ţină ciocanul şi să nu confunde grebla cu huluba". O dată cu pregătirea teoretică, tineretul trebuie deprins să muncească şi să trăiască în mod comunist, să nu se sperie de greutăţi, să fie gata de muncă oricînd şi oriunde pe întinsul patriei.

Comsomolul numără în rîndurile sale elemente impresionabile, sensibile, pline de vitalitate. El are datoria să **promoveze iniţiativa în întreaga sa activitate**, să strîngă în jurul unei lozinci mobilizatoare forţele tinerilor patrioţi, care, sprijiniţi de cuceririle ştiinţei şi ale tehnicii şi urmînd calea deschisă de înaintaşi, făuresc azi societatea comunistă.

GHEORGHIŢA DEACA

PROBLEMELE PSIHOLOGIEI PEDAGOGICE LA AL XIII-LEA CONGRES INTERNAŢIONAL DE PSIHOLOGIE APLICATĂ DE LA ROMA (9—14 aprilie 1958)

Al XIII-lea Congres de psihologie aplicată, ţinut la Roma în zilele de 9—14 aprilie 1958, a întrunit un număr de cca. 560 delegaţi din peste 30 ţări. În cele aproximativ 250 comunicări şi rapoarte prezentate, au fost dezbătute probleme actuale ale principalelor ramuri de psihologie aplicată: psihologia muncii, psihologia medicală, psihologia pedagogică şi psihologia judiciară.

În 1920, din iniţiativa lui E. Claparède, a fost convocată la Geneva prima conferinţă internaţională de „psihotehnică aplicată la orientarea profesională". Această titulatură a fost păstrată pînă la congresul de la Londra din 1955, cînd s-a adoptat denumirea mai potrivită de „psihologie aplicată". De altfel, chiar de la prima conferinţă au fost înfăţişate şi aplicaţiile pedagogice ale psihologiei, iar ulterior şi alte aplicaţii. Aceste împrejurări, precum şi faptul că în terminologia engleză termenul de „psihotehnică" în general n-a fost uzitat, la care se adaugă şi faptul că a fost asociat cu unele exagerări şi denaturări (H. Piéron a vorbit de semnificaţia pejorativă a acestui termen în unele ţări) au constituit motive care au determinat abandonarea vechii denumiri.

În cadrul secţiei de psihologia muncii au fost dezbătute, între altele, problemele: prevenirea tehnică şi prevenirea psihologică a accidentelor, munca în regimul de automaţie, determinarea criteriului de eficienţă a muncii etc.

În legătură cu munca în regimul de automaţie, comunicări interesante au făcut: J. Cavozzi (Franţa), T. Tomaszevski (R. P. Polonă) ş. a. Cu aspectele psihologice ale proiectelor de construcţii de maşini şi unelte s-au ocupat Z. Bujas (Jugoslavia), C. B. Gills (Anglia), A. Quadrio (Italia) ş. a. O dată cu complexitatea crescîndă a maşinilor şi îndeosebi cu apariţia automaţiei au apărut, după cum a subliniat M. Glanzer (S.U.A.), noi cerinţe în tipul de aptitudini cerute de munca industrială. Cu aceste cerinţe s-au ocupat o bună parte din comunicările din cadrul secţiei de psihologie a muncii.

Cu unele aspecte ale muncii, care interesează îndeaproape şi şcoala, s-a ocupat E. V. Gurianov, directorul laboratorului de psihologia muncii din Institutul de psihologie al Academiei de ştiinţe pedagogice din Moscova. În comunicarea sa „Unele probleme ale psihologiei muncii", Gurianov a arătat că cercetările laboratorului pe care-l conduce au fost orientate în trei direcţii: 1) psihologia muncii industriale, 2) formarea profesională, 3) problemele iniţierii generale în muncă a elevilor din şcoala medie.

În legătură cu această din urmă problemă, Gurianov a arătat că în conformitate cu principiul educaţiei politehnice, în U.R.S.S. li se cere elevilor să-şi însuşească acele cunoştinţe, deprinderi şi aptitudini care să permită absolvenţilor să stăpînească uşor diferitele forme de muncă profesională în industrie. În acelaşi timp, pregătirea pentru munca profesională are şi scopul de a dezvolta la elevi diferite calităţi personale, ca dragostea pentru muncă, iniţiativa creatoare, priceperea de a utiliza în practică cunoştinţele şi deprinderile cîştigate în şcoală, simţul răspunderii etc.

Observînd munca unor elevi care, stăpîniți de autoritatea maistrului sau a profesorului, sînt preocupați aproape exclusiv să memoreze metodele, principiile și acțiunile pe care le-au învățat, fără să considere raporturile lor reciproce, Gurianov constată că acești elevi au greutăți în îmbunătățirea procesului de producție, ca urmare a însușirii pasive a instrucțiilor. Atît elevii cît și muncitorii din această categorie întîmpină greutăți foarte serioase în situațiile care n-au fost cuprinse în instrucțiile ce li s-au dat. Pentru dezvoltarea gîndirii tehnice și a inițiativei creatoare s-a elaborat o metodă de inițiere și educație profesională activă. Profesorul îi încurajează pe elevi să acționeze nu în strictă conformitate cu instrucțiile date, ci în mod independent, în condițiile unor instrucții parțiale sau chiar fără instrucții. S-a constatat că în astfel de condiții elevii se orientează în procesul de muncă pe baza unei analize proprii a acestui proces, examinînd corectitudinea acțiunilor pe care le-au efectuat și deciziile pe care le-au luat în practică.

Studierea rolului cuvîntului, imaginei și acțiunii în învățare a arătat că munca efectuată pe baza explicațiilor verbale a fost de mai bună calitate, dar asimilarea a necesitat timp mai lung. Demonstrațiile au dus la o calitate mai scăzută a muncii, în comparație cu explicarea verbală, dar timpul necesar învățării a fost mai scurt. Combinația acestor metode a dus la eliminarea neajunsurilor constatate. Un neajuns, însă, al acestei combinații, a fost posibilitatea influențării negative reciproce a imaginii și cuvîntului. Încercînd să înțeleagă și să memoreze mai bine instrucția în timpul explicării, unii elevi nu reușesc să vadă detaliile din fața ochilor lor, și invers, concentrîndu-și atenția asupra înțelegerii și reținerii celor văzute, scapă unele puncte ale explicației. Gurianov nu s-a ocupat în expunerea sa de mijloacele prin care efectele acestei inducții negative reciproce ar putea fi înlăturate, dar știm că ele constituie preocuparea unor psihologi sovietici, printre care L. V. Zankov.

În cadrul secției de psihologie pedagogică au fost prezentate rapoarte și comunicări privitoare la un număr mare și variat de probleme, printre care: rolul psihologiei în formarea cadrelor didactice; relația dintre orientarea școlară și orientarea profesională; evaluarea randamentului școlar (docimologia); relațiile interpersonale dintre profesor și elev ca factor de succes sau eșec în școală; contribuții recente ale teoriilor învățării la munca școlară; criterii pentru adaptarea programului didactic la diferite nivele de dezvoltare psihică etc.

Printre comunicările din cadrul acestei secții, menționăm comunicarea „Cercetări în psihologia învățării", prezentată de N. A. Mencinskaia, director adjunct al Institutului de psihologie de pe lîngă Academia de științe pedagogice (Moscova). N. A. Mencinskaia a menționat în comunicarea sa că la Institutul de psihologie din Moscova cercetările privitoare la psihologia învățării sînt orientate spre rezolvarea unor probleme cerute de viața școlară. Cercetările urmăresc, însă, totodată și studierea unor probleme teoretice, specifice acestei ramuri a psihologiei, dintre care cea mai importantă este problema relației reciproce dintre învățare și dezvoltare. Materialul științific adunat arată că învățarea are un rol conducător în dezvoltarea mintală a copilului. În procesul învățării are loc nu numai o creștere cantitativă, ci și o reconstrucție calitativă; cunoștințele noi intră în sisteme variate ale cunoștințelor dobîndite anterior și totodată se dezvoltă și operațiile mintale (analiza și sinteza, generalizarea, abstractizarea, concretizarea etc.). Gradul de stăpînire a acestor operațiuni este o caracteristică a dezvoltării mintale. Dacă aceste operații sînt stăpînite în mod satisfăcător, elevul este în măsură să rezolve în mod independent probleme relativ noi, să utilizeze cu succes cunoștințele sale în practică.

În cursul învățării se realizează nu numai acumularea de cunoștințe și perfecționarea operațiilor mintale, ci totodată se modifică și personalitatea copilului, stilul muncii sale etc. În continuare, Mencinskaia s-a ocupat de problema utilizării de către elevi a cunoștințelor în practică, de mijloacele și căile cele mai eficace de îmbinare a cunoștințelor teoretice cu activitățile practice, pentru a-l putea deprinde pe elev să aplice în mod liber cunoștințele sale în rezolvarea problemelor ridicate de activitatea din școală sau din viața practică și să învingă formalismul din cunoștințe.

O comunicare interesantă, care contrazice concepția despre caracterul ereditar și nemodificabil al inteligenței — concepție care a dominat mult timp și care mai persistă încă în psihologia din țările capitaliste — este comunicarea prezentată de P. G. Weil

(Brazilia), cu titlul: „Influența mediului asupra dezvoltării mintale; repercusiuni asupra dezvoltării programelor didactice".

Constatînd, într-o cercetare anterioară, că dezvoltarea inteligenței, determinată prin teste, la un grup de analfabeți adulți din Rio de Janeiro, nu depășește nivelul mediu al copiilor de șase ani, P. G. Weil este de părere că nu poate fi acceptată ipoteza de înapoiere mintală pentru acești adulți, dat fiind numărul mare al populației neștiutoare de carte din Brazilia, din cauza lipsei de școli (creșterea demografică fiind mai mare decît posibilitățile materiale de instruire). Aceste rezultate nu se pot datora decît lipsei instrucției școlare. Din acest motiv apare, spune autorul, cercul vicios: voința de a organiza programele școlare în funcție de dezvoltarea mintală, care este, în mare măsură, produsul acestor programe.

În cadrul secției de psihologie pedagogică au fost prezentate și cîteva comunicări asupra scrierii, citirii și însușirii ortografiei. H. Just-Kéry (de la Institutul de psihologia copilului din Budapesta), ocupîndu-se de evoluția dispoziției pentru scris în perioada preșcolară, a stabilit cîteva stadii, de la urmele lăsate de creionul ținut în mînă întîmplător și arbitrar — și care dau impulsul inițial — pînă la înțelegerea cuvîntului ca semn. A. Tabouret-Keller (de la Universitatea din Strasbourg), făcînd constatarea că după șase ani de la absolvirea școlii, tinerii a căror profesiune îi limitează la utilizarea aproape exclusivă a limbajului vorbit, nu sînt capabili să utilizeze corect limbajul scris, a discutat procedeele prin care s-ar putea asigura asimilarea trainică a ortografiei.

A. Mussacco-Costa și M. Cesa Bianchi au prezentat în comunicările lor experiența unor centre din Italia privitoare la orientarea școlară și orientarea profesională; C. Bried (Franța) s-a ocupat de influența notelor asupra succesului și insuccesului școlar; T. G. Thurstone (S.U.A.) s-a ocupat de îmbunătățirea înțelegerii verbale; O. Andreani Dentici (Italia) a prezentat o comunicare despre contribuția teoriilor și experiențelor recente asupra memoriei la problemele învățării în școală. În total au fost ținute aproape 70 de comunicări în cadrul secției de psihologie pedagogică, în afară de comunicările organizate împreună cu secția de psihologia muncii.

Întrucît dezbaterile s-au desfășurat concomitent în mai multe subsecții paralele, membrii delegației noastre n-au putut participa, cu toată bunăvoința, la toate ședințele, iar multiplicarea comunicărilor, recomandată de secretariatul congresului, pentru ca astfel comunicările să poată fi distribuite participanților, n-a fost urmată de toți congresiștii. Din acest motiv nu putem cuprinde în această cronică decît o parte a comunicărilor prezentate. Materialele congresului vor apare ulterior, probabil în cursul acestui an.

În cadrul secției de psihologie pedagogică au fost ținute și două din comunicările delegaților țării noastre la congres. Astfel, Acad. M. Ralea a prezentat, împreună cu C. Botez, comunicarea: „Mecanismele psiho-fiziologice ale pianistului" (învățarea instrumentului și interpretarea piesei muzicale). Autorii au studiat mișcările pianistului, procesul de învățare și munca pianistului în interpretarea unei bucăți muzicale. Explicarea mecanismelor psiho-fiziologice a fost dată pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară.

Prof. Al. Roșca a prezentat comunicarea „Odihna activă ca mijloc de creștere a eficacității învățării în școală". Autorul a prezentat condițiile în care alternarea activităților poate întîrzia apariția oboselii la elevi în procesul de învățămînt.

Comunicarea profesorului V. Pavelcu — „Echilibrarea neuropsihică la copil" — a fost ținută în cadrul secției de psihologie medicală, dar conținutul ei prezintă interes și pentru cadrele didactice. În comunicarea sa, V. Pavelcu a arătat că în tulburările de conduită trebuie să ne îndreptăm atenția asupra rolului reglator al ideii conștiinței altora. Principiul dinamic de interdependență, în dimensiunea sa orizontală (individ și mediu), precum și în dimensiunea sa verticală (cortico-viscerală), ne servește de schemă generală în procesul de explicare a tulburărilor de conduită.

Din delegația română a mai făcut parte și Dr. M. Teodoru de la Institutul de endocrinologie din București. D-sa a prezentat două comunicări (în cadrul secției de psihologie medicală), una despre manifestările psihice în climacterium, alta despre formele patogenice ale tulburărilor psihopatice în hiper- și hipotiroidism.

Pe lîngă contribuția la lămurirea unor probleme științifice de actualitate, congresul de psihologie aplicată a avut meritul că a permis psihologilor care lucrează în

diferitele ramuri ale psihologiei aplicate să se cunoască, să facă schimb de păreri, să stabilească legături științifice și de prietenie. Subliniem totodată preocuparea comitetului organizator, în frunte cu președintele L. Canestrelli și secretarul general L. Meschieri, de a crea cele mai bune condiții pentru congresiști, de muncă și de petrecere a timpului liber. Recepțiile și vizitele organizate la muzeul Capitol sau în palatul Braschi, precum și vizitele tehnice la laboratoarele căilor ferate, la centrul de medicină aeronautică ș. a., au constituit o completare binevenită a programului.

Subliniem că nu odată în cursul dezbaterilor s-a putut constata dorința de pace a oamenilor de știință și preocuparea lor de a contribui la apropierea și înțelegerea dintre popoare. H. Piéron, profesor la Collège de France, în raportul său de deschidere a lucrărilor congresului, s-a ridicat împotriva folosirii energiei atomice în scopuri de război. „Progresul științei, a spus Piéron, nu trebuie să ducă la aplicații care pot să distrugă atît personalitatea cît și viața oamenilor. Respectul uman va trebui să domine toate tehnicile". C. B. Frisby, președintele Asociației internaționale de psihologie aplicată, vorbind, în cuvîntarea de închidere a lucrărilor congresului, de perspectiva dezvoltării în viitor a diferitelor ramuri ale psihologiei aplicate, și-a exprimat speranța că ramura psihologiei militare nu va mai fi necesară.

Oamenii de știință se rup în tot mai mare număr de interesele cercurilor monopoliste și se alătură cauzei păcii, singura care dă sens și demnitate științei.

Prof. univ. *AL. ROȘCA*

CONSULTAŢII - DISCUŢII - CRONICĂ

PROBLEME ALE MUNCII CU GRUPA COMBINATĂ ÎN GRĂDINIŢE

La sate, în majoritatea cazurilor şi în cazuri mai rare în oraşe, funcţionează grădiniţe cu un singur post de educatoare. În aceste cazuri se formează o singură grupă de copii, o grupă combinată, deci o grupă cu caracter eterogen.

În grădiniţele unde funcţionează 2—3 educatoare, se repartizează copiii în grupe de aceeaşi vîrstă, constituindu-se astfel grupe omogene. În grădiniţele cu un singur post de educatoare, copiii sînt împărţiţi în subgrupe de vîrstă (subgrupa mică, subgrupa mijlocie şi subgrupa mare), indiferent de numărul copiilor care constituie subgrupa, toţi laolaltă constituind o grupă combinată.

Oricare ar fi componenţa numerică a subgrupelor dintr-o grupă combinată, esenţial rămîne faptul că toţi copiii trebuie să-şi însuşească aceleaşi cunoştinţe, să-şi formeze aceleaşi priceperi şi deprinderi, ca şi copiii din grădiniţele unde ei sînt împărţiţi pe grupe omogene ca vîrstă.

Sub aspectul instructiv-educativ, o grupă combinată, ca şi o grupă omogenă, ridică, fără deosebire, aceleaşi probleme, legate de educaţia comunistă a copiilor, de dezvoltarea lor multilaterală. De aceea, sarcina educatoarelor din grădiniţele cu un singur post, chiar dacă este mai complexă şi cu un specific anumit, constă în transmiterea treptată şi succesivă a cunoştinţelor stabilite de „Îndrumător". Aceste cunoştinţe trebuie eşalonate pe subgrupe de vîrstă, respectîndu-se în acest fel, atît particularităţile psihico-fizice ale grupei în ansamblul ei, cît şi particularităţile fiecărui copil în parte. Trebuie subliniat că munca de educaţie şi instrucţie cu o grupă combinată, faţă de munca cu o grupă omogenă, nu implică deosebiri şi diferenţieri în conţinutul „Îndrumătorului". Deosebirea constă în modul diferit de organizarea muncii instructiv-educative, în găsirea acelor procedee adecvate şi forme accesibile de activitate, care să facă totuşi posibilă realizarea procesului de învăţămînt, în conformitate cu particularităţile fiecărei subgrupe care constituie grupa combinată.

Ca şi în şcoala de cultură generală, conţinutul programei pentru învăţămîntul preşcolar, pentru fiecare grupă sau subgrupă de copii, se realizează prin activităţi obligatorii.

„Îndrumătorul pentru educatoarele grădiniţelor de copii" stabileşte pentru fiecare grupă de vîrstă, numărul şi durata desfăşurării lecţiilor în grădiniţă. Îndrumările respective sînt aplicabile atît pentru grupele combinate, cît şi pentru grupe omogene de vîrstă. Astfel, copiii de la grupa sau subgrupa mică au o singură activitate obligatorie de 10—15 minute; copiii din grupa sau subgrupa mijlocie îndeplinesc două activităţi obligatorii — lecţii — de 15—25 minute, iar cei din grupa sau subgrupa mare, au de asemenea două activităţi obligatorii — lecţii — cu o durată de 30—35 minute.

Dacă pentru ambele categorii de grupe combinate şi omogene „Îndrumătorul" indică numărul şi durata lecţiilor, pentru grupa combinată nu conţine nici o referire la forma de organizare şi desfăşurare a lecţiilor, care prezintă, fireşte, unele deosebiri faţă de forma de organizare şi desfăşurare a lecţiilor într-o grupă omogenă. Incontestabil, este mult mai uşor să lucrezi cu o grupă de copii omogenă ca vîrstă, decît cu o grupă în care copiii prezintă pe de o parte deosebiri individuale, iar pe de alta, deosebiri de vîrstă, în cadrul subgrupelor grupei combinate. De aceea, organizarea şi conducerea lecţiilor în grupa combinată prezintă aspecte specifice, ridicînd o serie de probleme în a căror rezolvare educatoarea întîmpină unele greutăţi.

Una dintre problemele organizatorice, referitoare la desfăşurarea lecţiei, este, pe de o parte, încadrarea subgrupelor de vîrstă în timpul afectat fiecăreia dintre ele, conform „Îndrumătorului", iar pe de alta, găsirea unor forme de activitate potrivite

pentru cei care termină lecția mai repede și asigurarea continuității normale a lecției pentru subgrupele care trebuie să-și continuie activitatea începută pe o durată mai mare de timp.

Este deci necesară o justă repartizare a unor sarcini de muncă independentă în subgrupele care nu lucrează direct cu educatoarea, în timpul în care aceasta trebuie să-și desfășoare activitatea cu o singură subgrupă. Această repartizare justă asigură aplicarea practică pe subgrupe a conținutului „Îndrumătorului", potrivit dezvoltării multilaterale a copiilor.

În cadrul lecției cu o grupă combinată, participînd de cele mai multe ori două sau trei subgrupe, se ridică o serie de probleme pentru educatoare: Cu ce subgrupă trebuie să înceapă lecția? Ce determină de fapt începerea lecției cu o subgrupă sau cu alta? Ce forme de lecții permit antrenarea simultană a celor trei subgrupe?

Pentru a se realiza o justă dezvoltare multilaterală a copiilor din grupa combinată, se pune problema de a planifica conținutul „Îndrumătorului" în așa fel, încît să se asigure predarea noilor cunoștințe, legate de cunoștințele predate la lecțiile precedente.

Iată doar cîteva probleme, cîteva aspecte ale muncii instructiv-educative la grupa combinată. Fiind probleme practice, firește că la unele din ele educatoarele au încercat să găsească soluții adecvate. Cu toate acestea, pentru a organiza în condiții optime activitatea instructiv-educativă în grupa combinată, sînt încă necesare o serie de lămuriri și precizări.

Urmărind pe teren activitatea desfășurată în aceste grupe combinate, vom încerca să dăm unele explicații asupra problemelor la care ne-am referit, urmînd apoi ca aceste date să fie din nou verificate în practică, pentru ca, pe baza studierii temeinice a faptelor concrete, să putem întocmi o metodă specială a muncii cu grupa combinată.

Subliniem, de asemenea, faptul că oricare ar fi greutățile inerente activității noastre desfășurate cu o grupă de copii, eterogenă sau omogenă ca vîrstă, aplicarea „Îndrumătorului" este absolut obligatorie în toate grădinițele.

Conținutul „Îndrumătorului", care ține seama de particularitățile grupelor de vîrstă, trebuie aplicat concret, în raport cu grupa sau subgrupa căreia i se adresează.

E cu totul dăunător să se considere că, dacă lucrăm cu o grupă combinată formată din două sau trei grupe, trebuie să nivelăm cunoștințele, calitatea și cantitatea cunoștințelor transmise, ridicînd, nefiresc, subgrupele mici la nivelul de înțelegere al celor mari sau, dimpotrivă, coborînd nivelul cunoștințelor care trebuie predate subgrupelor mari la nivelul înțelegerii celor mici. Ambele tendințe și practici sînt nejustificate din punct de vedere științific, psihologic și pedagogic, chiar dacă ele ar fi mai comode, mai simplu de realizat. Oricare ar fi condițiile în care lucrăm, cu grupe eterogene sau omogene, se impune respectarea cu strictețe a particularităților de vîrstă ale copiilor din grupele sau subgrupele cu care lucrăm.

De aceea, respectînd indicațiile cuprinse în „Îndrumător" cu privire la numărul lecțiilor și la durata desfășurării lor pentru fiecare subgrupă, trebuie ca una din aceste lecții să se desfășoare simultan la toate subgrupele de copii, adică, în cadrul unei lecții, activitatea tuturor subgrupelor trebuie să fie comună. Așa cum ne dovedește atît experiența educatoarelor sovietice, cît și experiența educatoarelor noastre, lecția, în care unim toate trei subgrupele într-o activitate comună simultană, trebuie să fie prima lecție din zi. Adică subgrupa mică, în al cărui program este prevăzută o singură lecție pe zi, va intra și ea în prima activitate a celorlalte două subgrupe care, conform „Îndrumătorului", fac două lecții pe zi.

Iată, de pildă, cum se reflectă această situație într-o planificare calendaristică:

9. Noiembrie. Prima lecție: lectură de imagini „La manifestația de 7 Noiembrie" (participă toate trei subgrupele). A doua lecție: Educația fizică (comună grupei mari și mijlocii).

10. Noiembrie. Prima lecție (comună tuturor subgrupelor). Deși această lecție este comună tuturor subgrupelor, problemele se deosebesc astfel:
Subgrupa mică — joc de mișcare.
Subgrupa mijlocie — modelaj cu temă din poveste.
Subgrupa mare — desen decorativ.
A doua lecție: numărat și socotit (comună subgrupelor mari și mijlocii).

11. Noiembrie. Prima lecţie: Observare „Copacii desfrunziţi" (comună tuturor subgrupelor).
A doua lecţie: Muzică „Toamna" (comună subgrupei mari şi mijlocii).
12. Noiembrie. Prima lecţie: Desen „Oraşul gătit de sărbătoare" (comună tuturor subgrupelor).
A doua lecţie: Educaţia fizică (comună subgrupei mari şi mijlocii).
13 Noiembrie. Prima lecţie: Confecţii „Trenul" (comună tuturor subgrupelor).
A doua lecţie: Convorbire „Ce am văzut la demonstraţie" (comună subgrupei mari şi mijlocii).
14 Noiembrie. Prima lecţie: comună tuturor subgrupelor, dar cu probleme diferite.
Subgrupa mică — muzică „Piticul".
Subgrupa mijlocie — desen „Copacii desfrunziţi".
Subgrupa mare — modelaj din povestea „Căsuţa din oală".
A doua lecţie: Dramatizarea povestirii „Casuţa din oală" (comună subgrupei mari şi mijlocii).

Lecţia comună tuturor subgrupelor trebuie să respecte cu stricteţe timpul afectat pentru fiecare subgrupă în parte, adică 10—15 minute pentru subgrupa mică, 15—25 minute pentru cea mijlocie şi 30—35 minute pentru cea mare. Din acest punct de vedere, antrenarea fiecărei subgrupe în desfăşurarea lecţiei, prezintă aspecte diferite.

Cînd lecţia comună tuturor subgrupelor face parte din una şi aceeaşi problemă stabilită de „Îndrumător", de pildă: problema „Limbii materne şi cunoaşterii mediului înconjurător", problema „Desenului sau modelajului" etc., începutul unor asemenea lecţii poate avea două forme: educatoarea, prin explicaţiile pe care le dă, se poate adresa simultan tuturor copiilor, desfăşurînd lecţia cu toate subgrupele deodată sau poate explica succesiv, începînd lecţia cu subgrupa mică, antrenînd apoi subgrupa mijlocie şi cea mare. Lecţia, indiferent dacă începe cu toată grupa combinată sau se desfăşoară succesiv pe subgrupe, trebuie să se încheie cu subgrupa mică după 15 minute, cu cea mijlocie după 25 minute şi cu cea mare după 30 de minute. De exemplu, o educatoare, ţinînd o lecţie comună celor trei subgrupe: „Lectură de imagini", îşi începe activitatea antrenînd în acelaşi timp toţi copiii. Întrebările puse se adresează întregii grupe, dar răspunsul se primeşte de la o singură subgrupă, în funcţie, desigur, de caracterul întrebării formulate. La întrebările directe: „Cine este, ce este, ce vedeţi" etc., care cer numai enumerarea şi denumirea obiectelor sau a personajelor dintr-un tablou — „Ce vedeţi pe acest tablou, cine este acesta", este indicat să răspundă copiii din subgrupa mică. La întrebările care impun o analiză a obiectelor sau personajelor: „care", „cum", „ce fel?", sînt indicaţi să răspundă copiii din subgrupa mijlocie, iar copiilor din subgrupa mare le sînt adresate întrebări care pun pe copii în situaţia să gîndească şi să stabilească cauzele care au determinat o acţiune, un fenomen sau să povestească mai închegat. În acest caz, educatoarei îi revine sarcina de a combina întrebările în aşa fel încît în permanenţă întreaga grupă să fie activă. De altfel, prin faptul că ea adresează întrebările întregii grupe, face ca toţi copiii din toate subgrupele să fie atenţi, să gîndească, pentru a putea răspunde la întrebările puse. Cu ajutorul unor întrebări potrivite, educatoarea dirijează în permanenţă perceperea justă a tabloului respectiv de către copii.

Întrebările trebuie să vizeze succesiunea episoadelor din tablou. După 15 minute, cînd s-a realizat scopul urmărit prin lecţia pentru subgrupa mică, educatoarea, printr-o întrebare generală care să permită recapitularea celor discutate, scoate din lecţie subgrupa mică, dîndu-i o activitate independentă. (Copiii mici pot primi cartonaşe pe care sînt desenate diferite fructe, cu sarcina de a alege şi împerechea pe cele care seamănă şi de a le pune pe măsuţă două cîte două).

Lectura de imagini continuă cu celelalte două subgrupe. Educatoarea adresează în continuare întrebări întregii grupe, desemnînd pentru răspuns subgrupa căreia întrebarea îi corespunde sub aspectul nivelului de dezvoltare intelectuală a copiilor. După alte 25 minute de la începutul lecţiei, cu altă întrebare, care să completeze răspunsul de încheiere al subgrupei mici, educatoarea termină lecţia şi cu subgrupa mijlocie. Întrebările prin care educatoarea caută să sublinieze cauza desfăşurării fenomenelor respective şi să scoată de la copii subiectul tabloului, denumirea acestuia, trebuie să fie adresate exclusiv copiilor din subgrupa mare, care după 30 minute îşi încheie şi ea activitatea.

Folosind aceste procedee, se poate observa că tot timpul desfăşurării lecţiei, subgrupele pot fi în permanenţă antrenate şi că, prin antrenarea simultană a celor trei subgrupe de copii, se realizează descrierea amănunţită a tabloului, îndeplinindu-se scopul urmărit prin însuşirea conţinutului din „Îndrumător", repartizat pe subgrupe.

Dacă la o lecţie de socotit şi numărat, observare etc., lecţia începe cu subgrupa mare, continuîndu-se prin antrenarea subgrupei mijlocii şi celei mici, situaţia impusă de complexitatea temei, care necesită o explicaţie mai amplă din partea educatoarei şi un efort mai mare pe o durată mai lungă de timp din partea copiilor, lecţia va lua sfîrşit în acelaşi timp pentru toate subgrupele.

Conducerea şi antrenarea simultană în lecţie a celor trei subgrupe, precum şi începutul sau sfîrşitul unei lecţii cu o subgrupă sau alta, sau cu întreaga grupă combinată sînt determinate în primul rînd, de distribuţia pe subgrupe a unuia şi aceluiaşi conţinut din programă, de scopurile instructiv-educative urmărite pe subgrupe din lecţia respectivă şi de caracterul lecţiei şi al materialului predat.

Iată, de pildă, în funcţie de conţinutul din programă stabilit pe subgrupe, educatoarea îşi fixează începutul lecţiei de confecţii prin îndoituri, pe care o desfăşoară simultan cu cele trei subgrupe.

Subgrupa mică: solniţă (repetiţie).
Subgrupa mijlocie: casa (temă nouă).
Subgrupa mare: vaporul (repetiţie).

În această lecţie, în care educatoarea foloseşte acelaşi material, sarcinile sînt diferite. Educatoarea începe lecţia cu subgrupa mijlocie, care are de executat o temă nouă. Celelalte două subgrupe sînt antrenate să execute o temă cunoscută, care nu mai necesită explicaţii din partea educatoarei. După ce educatoarea a prezentat modelul, dînd toate explicaţiile subgrupei mijlocii, o lasă pe aceasta să lucreze singură, conform instrucţiunilor primite. Trece apoi să vadă cum a executat lucrarea grupa mică, continuînd controlul la subgrupa mare. După 15 minute, cînd subgrupa mică termină execuţia solniţei, copiii sînt scoşi din lecţie şi trecuţi să se joace cu materialele de construcţie pregătite într-un colţ al clasei; timp de 10 minute educatoarea îşi continuă activitatea numai la subgrupa mijlocie, dînd explicaţii suplimentare, corectînd şi apreciind lucrările executate de copii. După 25 de minute de la începerea lecţiei, copiii subgrupei mijlocii sînt scoşi din lecţie şi trecuţi şi ei să se joace cu subgrupa mică. Pentru a finisa lucrarea subgrupei mari, educatoarea dă îndrumări suplimentare copiilor.

Iată deci că în această lecţie, începutul este determinat de tema nouă care se predă.

Chiar atunci cînd lecţia începe cu **subgrupa mijlocie**, aceasta nu împiedică pe educatoare să activizeze întreaga grupă de copii cu teme care se repetă şi să sfîrşească lecţia conform timpului afectat fiecărei subgrupe în parte, respectîndu-le particularităţile.

Sînt şi cazuri în care educatoarea trebuie să înceapă lecţia cu una din subgrupe, de exemplu cu subgrupa mare, celelalte neputînd fi antrenate pînă la un anumit moment al desfăşurării lecţiei; de pildă într-o lecţie de numărat şi socotit (spre sfîrşitul anului), educatoarea poate începe cu subgrupa mare, antrenînd apoi subgrupa mijlocie şi la urmă pe cea mică. Activitatea ei se termină astfel cu întreaga grupă deodată. Cu această ocazie, educatoarea a dat copiilor din subgrupa mică (care trebuie să intre în activitate după 15 minute), să cerceteze cărţi cu poze, iar celor din subgrupa mijlocie (care intrau în activitate după 5 minute), să aranjeze grupuri de patru dintr-un material dat.

Sînt însă şi lecţii care, datorită atît conţinutului din programă, cît şi formei de organizare, nu permit totdeauna antrenarea simultană a celor trei subgrupe. Astfel de lecţii sînt cele de: educaţie fizică, muzică, dansuri ritmice şi unele de limba maternă etc. Aceste lecţii trebuie să se desfăşoare cu totul diferenţiat, fie numai cu subgrupa mare, sau cu subgrupa mare şi cea mijlocie, dat fiind faptul că, mai ales în prima parte a anului, dezvoltarea fizică şi psihică a copiilor din subgrupa mică nu le permite efectuarea în comun a exerciţiilor fizice, muzicale etc.

Am încercat să încadrăm şi subgrupa mică în lecţii simultane, alături de celelalte două subgrupe, la lecţiile de educaţie fizică, alternînd înglobarea subgrupei mici, după sarcini, cînd în partea I-a a lecţiei de gimnastică, cînd în partea a II-a sau

a III-a a lecției. După părerea noastră, în oricare parte a lecției de gimnastică ar intra subgrupa mică, nu se realizează pe deplin curba de efort necesară. Cerințele „Îndrumătorului" față de subgrupele mari depășesc cu mult posibilitățile de execuție ale celor mici, chiar și în cazurile în care cei mici execută partea introductivă a lecției, unde se presupune că ar fi exerciții mai ușoare, care pregătesc organismul copiilor pentru restul lecției. De aceea considerăm că este mai bine ca aceste lecții de gimnastică să se desfășoare simultan numai cu subgrupa mare și cea mijlocie, urmînd ca subgrupa mică să facă lecția de educație fizică separat. Același lucru se întîmplă și cu lecțiile de muzică. Textul și melodia cîntecelor pentru subgrupa mijlocie și pentru subgrupa mare depășesc cu mult posibilitățile de înțelegere și execuție a celor mici. De aceea, în majoritatea cazurilor, lecțiile de muzică se fac numai cu subgrupa mijlocie și cea mare.

Deci, organizarea și conducerea simultană a lecțiilor depinde de conținutul programei stabilit pe subgrupe de vîrstă și de posibilitatea de asimilare și execuție a copiilor.

Uneori educatoarele organizează și conduc lecții simultane cu toate subgrupele, care, deși sînt diferite, atît prin problemele pe care le ridică, cît și prin conținutul lor, dau rezultate foarte bune. De exemplu: în timp ce la grupa mijlocie educatoarea face o lecție de repetare, cu scopul fixării și precizării cunoștințelor de **numărat și socotit**, predate de curînd, raportarea „numărului la cantitate", subgrupa mare poate executa un desen decorativ, iar copiii subgrupei mici pot înșira, clasînd după culoare, mărgelele albe și colorate.

Pentru aplicarea cu succes a conținutului „Îndrumătorului", educatoarele trebuie, uneori, să organizeze și să conducă și lecții separate pe diferite subgrupe și în special cu subgrupa mare. Cerințele „Îndrumătorului" față de copiii din subgrupa mare, care se pregătesc pentru școala elementară, sînt mai multe și mai complexe decît acelea care privesc pe copiii din celelalte subgrupe. Educatoarea trebuie să facă lecții separate cu subgrupa mare, din diferitele probleme ale „Îndrumătorului", ca de pildă: „Limba maternă și cunoașterea naturii", „socotit și numărat", „construcție" etc. Aceste lecții se fac în a doua jumătate a dimineții, cînd copiii din subgrupa mică se joacă sub supravegherea femeii de serviciu sau a unui pionier, iar subgrupa mijlocie are o activitate independentă.

Oricare ar fi formele de lecții cu grupa combinată, cu oricare subgrupă ar începe sau s-ar sfîrși o lecție, este știut că, de fiecare dată, se ridică pentru educatoare problema unei ocupații independente a subgrupei care intră mai tîrziu la lecție sau care iese mai devreme din lecție. De asemenea, atunci cînd educatoarea are de predat un material nou, o temă nouă, la o subgrupă sau alta, cu care va lucra direct, trebuie să se gîndească să-și fixeze și acele forme de muncă independentă pentru subgrupa sau subgrupele cu care nu va lucra direct.

Problema muncii independente a copiilor din subgrupele cu care educatoarea nu lucrează direct într-o lecție, constituie o problemă serioasă pentru educatoare. Aceasta pentru că selecționarea temelor dintr-o problemă sau alta a „Îndrumătorului", care se cer executate independent de către copii, implică, în majoritatea cazurilor, necesitatea de a fi predate de educatoare în așa fel încît copiii să-și fi însușit temeinic conținutul și metodele sau procedeele de execuție, astfel ca ei să le poată executa și aplica și singuri. Pentru a da, de pildă, copiilor din subgrupa mijlocie să facă un modelaj din povestea „Mălina și cei trei ursuleți", cu tema „Mălina doarme în patul ursului", educatoarea trebuie să fi lucrat mai întîi direct cu copiii și să-i fi învățat să execute păpușa, pătuțul etc.; numai astfel putem pretinde copiilor să execute singuri acest episod din poveste. Un alt exemplu: la lecțiile de socotit și numărat în care sînt unite cele două subgrupe (mijlocie și mare), în timp ce educatoarea lucrează direct cu subgrupa mijlocie, pentru a le preda numărul 5, subgrupa mare trebuie să rezolve independent o serie de exerciții cu material diferit de la 1 la 9. Acest exercițiu nu poate fi executat de către copii decît numai dacă educatoarea i-ar fi învățat pe copii în prealabil prin lecții speciale, să socotească.

Realizarea muncii independente cu subgrupele, în condițiile muncii simultane, este o problemă serioasă, care produce încă multe greutăți în munca educatoarelor. Pe de o parte, acești copii se pot concentra foarte greu și pe o durată de timp foarte scurtă asupra unei munci, mai ales în munca independentă, iar pe de alta, pentru că la această

vîrstă cunoştinţele copiilor sînt încă sărace şi experienţa lor destul de limitată, copiii nu ştiu „ce" să vadă şi „cum" să vadă, fapt care necesită multă atenţie din partea educatoarei.

De aceea orice muncă independentă am da copiilor mici, ea trebuie să fi fost precedată de o pregătire temeinică a copiilor, sub îndrumarea directă a educatoarei. Să luăm, de exemplu, forma cea mai frecventă de muncă independentă, „cercetarea ilustraţiilor, a tablourilor". Dacă educatoarea n-a discutat în prealabil cu copiii, pentru a descoperi conţinutul acestor ilustraţii, dirijînd direct perceperea lor, imaginile vor fi puse zadarnic la îndemîna copiilor, căci ele singure le spun foarte puţin, ceea ce face ca în scurt timp să le părăsească, căutîndu-şi altă ocupaţie. Dacă copiii ar cunoaşte în prealabil conţinutul ilustraţiilor, ar avea posibilitatea să-şi reamintească şi să lege aceste amintiri de imaginile prezente, gîndind asupra lor.

Conţinutul muncii independente a copiilor în timpul şi în afara lecţiilor simultane trebuie să fie în aşa fel ales, încît să se sprijine pe cunoştinţele şi deprinderile însuşite de copii la lecţiile anterioare. Astfel munca independentă constituie un prilej de repetare a cunoştinţelor pentru a fi temeinic fixate. De pildă, la o lecţie de construcţii, educatoarea a predat copiilor unele forme şi unele culori. In activitatea independentă ea a dat uneia din subgrupe să claseze, conform cunoştinţelor, materialul după formă şi culoare. Cu această ocazie, copiii şi-au fixat reprezentările şi noţiunile formate în timpul predării asupra formelor şi culorilor învăţate. Un alt exemplu, în urma unei lecţii de observare sau de povestire, în cadrul muncii independente, copiii au ca sarcină să deseneze ceea ce au văzut în timpul observării sau să deseneze ceea ce le-a rămas în minte din povestire.

De asemenea, pentru subgrupa mică, după terminarea unei lecţii de povestire, li se pot da copiilor spre cercetare ilustraţii cu imagini din poveste, fixîndu-şi astfel mai bine conţinutul povestirii, în timp ce lecţia continuă cu celelalte două subgrupe.

Sprijinindu-se tot pe cunoştinţele şi deprinderile tehnice, însuşite în lecţiile precedente, educatoarea poate da sarcini pentru munca independentă a copiilor, dintr-o subgrupă sau chiar două, după modelul făcut de ea la tablă înainte de a începe lecţia. De exemplu, din linii drepte, aplecate sau curbe, copiii vor face diferite desene: o casă, o pisică, un purcel etc. De asemenea, educatoarea poate da copiilor să deseneze după contur aşa cum au învăţat la ora de desen diferite forme geometrice pe care le cunosc sau să le haşureze în contur, cu condiţia de a nu-l depăşi.

Se mai pot stabili sarcini pentru munca independentă şi în vederea pregătirii unei lecţii noi. De pildă: înaintea lecţiei de limbă maternă, se dă copiilor pentru munca independentă să privească imaginile după care s-a făcut o „lectură în imagini", în vederea predării unei lecţii noi, „Povestire după imagini".

Am văzut deci că întotdeauna, în lecţiile simultane cu grupa combinată, munca directă a educatoarei alternează cu munca independentă a copiilor.

In condiţiile muncii simultane cu două sau trei subgrupe de copii, a da unei subgrupe o activitate independentă, nu înseamnă a lăsa liberi şi necontrolaţi copiii care o execută. Dimpotrivă, pe parcursul desfăşurării ei, educatoarea trebuie să acorde o mare importanţă controlării şi verificării rezultatelor acestei munci.

Pentru aceasta, în timp ce educatoarea lucrează direct cu una sau două subgrupe, ea trebuie să găsească momentul cel mai potrivit ca cel puţin 2—3 minute să poată observa munca independentă a celorlalte subgrupe. In acest timp ea face unele observaţii, intervine pentru a îndrepta o greşeală şi, unde este cazul, dă indicaţiile respective, sugestii, ocupîndu-se în special de copiii care au rezultate mai slabe, fără a ignora însă pe cei cu rezultate bune. Acest control al muncii independente a copiilor, precum şi verificarea rezultatelor ei, au o deosebită influenţă educativă asupra întregii grupe combinate.

Educarea disciplinei şi a simţului de răspundere se realizează în mare măsură *în grupa combinată, prin controlul şi verificarea muncii independente.*

Munca independentă a copiilor are şi deosebitul merit că le dezvoltă simţul critic şi mai ales autocritic, le formează spiritul de independenţă şi observaţie. Copiii sînt puşi în situaţia de a găsi singuri căile de rezolvare a sarcinilor trasate şi de a-şi remedia singuri greşelile pe care le constată.

În grupa combinată este bine ca munca independentă să fie folosită din prima zi de activitate în grădiniță, variind și complicînd conținutul și temele, pentru a aprecia astfel posibilitățile copiilor nou-veniți în grădiniță.

În condițiile muncii simultane cu două sau trei subgrupe, realizarea muncii independente a copiilor preșcolari și în special a subgrupei mici, prezintă mari greutăți datorită particularităților lor fizice și psihice. Copiii mici nu au încă o atenție stabilă, nu sînt obișnuiți cu un efort intelectual relativ mai îndelungat și sînt deseori distrați. Ei nu au încă formată disciplina unei munci organizate. De aceea uneori în timpul unei lecții simultane, cînd educatoarea face o lecție cu copiii subgrupei mari, lucrînd direct cu ei, cei din subgrupa mijlocie și în special cei mici, care desfășoară a muncă independentă, intervin în lecție, dînd și ei unele răspunsuri, manifestîndu-și astfel nerăbdarea, impulsivitatea, lipsa lor de disciplină și supunere.

În munca independentă, desfășurată treptat și cît mai variat, copiii își formează o atitudine disciplinată față de muncă, dobîndind astfel deprinderi de muncă în acest sens. De asemenea, ei își dezvoltă relații juste de comportare, atît față de copiii din aceeași subgrupă, cît și față de cei din subgrupe diferite. Ajutorul reciproc, respectul față de muncă, grija și preocuparea celor mari față de cei mici, sînt premisele formării unor oameni cu un nou profil moral.

VIRGINIA MANASIA
cercetător principal
Inst. de științe pedagogice

ASPECTE DIN PRACTICA DE VARĂ A STUDENȚILOR DE LA FACULTATEA DE ȘTIINȚE NATURALE ȘI GEOGRAFIE DIN CLUJ

În cadrul facultății de științele naturale și geografie din Cluj, studenții studiază o serie de obiecte, care în primii trei ani de școlaritate le asigură o orientare generală, iar în ultimii doi ani, o specializare în biologie, mineralogie, geologie, hidrologie, geografie fizică. După felul cum sînt alcătuite planurile de învățămînt și programele școlare ale secțiilor practice, acestea garantează studenților o pregătire tehnică în specialitățile pe care le urmează în învățămîntul superior.

Pregătirea **teoretică** a studenților prevăzută în programă, se bazează pe cursuri și seminarii, iar pregătirea lor **practică** se face la lucrările practice de laborator, și mai ales prin practica de teren și practica de producție.

Și în vara aceasta, studenții de la facultatea noastră vor desfășura activitatea practică după un plan și program bine stabilit, în conformitate cu cerințele pregătirii lor pentru viitoarea profesie. Un ghid valoros în această activitate va fi desigur experiența acumulată în practica de teren și în producție în anul trecut, despre care vom relata în cele ce urmează.

Numărul de ore pentru practica în producție și de teren este fixat în planurile de învățămînt pentru fiecare specialitate, însă o **programă școlară** nu a existat în anul trecut. Durata practicii, ce se execută în timpul verii, variază de la o specialitate la alta, precum și după anii de studii. Pentru anii înaintați (anul IV și V) perioada de practică este mai lungă (pînă la două luni) și are un program de lucru adaptat pentru o adevărată specializare, iar pentru anii începători (anii I, II, III) perioada practicii este mai scurtă (două-trei săptămîni).

Lipsa unei programe școlare pentru practica în producție și pe teren, a determinat apariția multor greutăți în organizarea și desfășurarea acestora. Pentru unii, în primii ani, practica a fost privită ca o problemă „simplă". Pentru cadrele didactice de la facultatea noastră, practica a constituit însă o problemă foarte serioasă și destul de complicată, fiindcă ea pretinde cunoștințe vaste și multă experiență în conducerea studenților.

Pentru obținerea celor mai bune rezultate la practica în producție și de teren, decanatul, catedrele și cadrele didactice au căutat, încă din primii ani, să organizeze această formă de muncă după un program propriu pentru fiecare an de studiu, pe baza căruia să se desfășoare practica pe întreaga perioadă.

În cadrul practicii de teren şi în producţie de la facultatea de ştiinţe naturale şi de la facultatea de geologie-geografie [1] din vara anilor 1956 şi 1957 s-au putut distinge trei etape principale: organizarea practicii în producţie şi de teren, desfăşurarea acestei practici şi verificarea cunoştinţelor obţinute la studenţi.

ORGANIZAREA PRACTICII ÎN PRODUCŢIE ŞI DE TEREN

Experienţa din anii universitari precedenţi a arătat că rezultatele obţinute de studenţi la practica în producţie au fost determinate în cea mai mare parte de modul în care ea a fost organizată. Pentru obţinerea celor mai bune rezultate, s-a căutat ca practica în producţie să fie repartizată celor mai capabile cadre didactice care să conducă şi să facă controlul acestei activităţi.

Cadrele didactice, cărora li s-a încredinţat conducerea practicii în producţie, după ce au primit din timp (cu şase săptămîni înainte de începerea practicii), îndrumări de la decanat şi catedre, conform regulamentului, şi-au întocmit **un plan de organizare** al practicii în producţie, care, în linii generale, a cuprins următoarele chestiuni:

1. S-a comunicat studenţilor **locul** unde se va desfăşura practica; s-a arătat cum trebuie să se pregătească teoretic (s-a recomandat bibliografia) şi tehnic (echipamentul, rechizite, aparatură etc.).

2. A fost analizat cu studenţii **conţinutul** practicii în producţie, care a cuprins:

— **programul general** de practică întocmit pentru fiecare zi pe durata întregii perioade în care se desfăşoară această formă de activitate;

— planul de activitate individual al studentului;

— modul cum studentul îşi completează **carnetul de practică** (carnetul a fost verificat şi controlat tot timpul de cadrele didactice ce aveau această sarcină);

— felul cum studentul, la sfîrşitul practicii, trebuie să-şi întocmească o dare de seamă despre îndeplinirea programului stabilit pentru practica în producţie;

— **problemele** care trebuie urmărite şi rezolvate de student (în întreprinderi sau pe teren) în timpul practicii, pentru realizarea scopului urmărit la fiecare specialitate.

DESFĂŞURAREA PRACTICII ÎN PRODUCŢIE ŞI DE TEREN

Desfăşurarea practicii a avut loc la diferite întreprinderi din ţară sau în anumite regiuni, alese după specificul specialităţii şi după anii de studii. În unele regiuni şi în anumite întreprinderi, cadrele didactice s-au deplasat din timp la faţa locului pentru documentare şi pentru asigurarea condiţiilor de muncă şi de cazare a studenţilor pe întreaga perioadă de practică. Să vedem, în linii generale, cîteva aspecte din conţinutul şi modul cum s-a desfăşurat practica la diferite discipline, în cursul anilor 1956 şi 1957.

1. De la secţia „BIOLOGICĂ" au participat studenţii din anul III şi IV, cu specialitatea „biologi botanişti" şi „biologi zoologi".

a) Unii dintre studenţii **biologi botanişti** au fost repartizaţi la cele trei secţii ale Institutului de Igienă din Cluj (Microbiologia generală, Igiena comunală şi igiena alimentaţiei) la care s-au perindat cu schimbul. Aici ei au făcut cunoştinţă cu o serie de probleme legate de specialitatea lor, ca de exemplu: analiza bacteriologică a apei potabile; izolarea bacililor tifici din apă; prepararea serului aglutinant, a antigenului şi a anticorpilor; recunoaşterea diferitelor intoxicaţii pe baza cărnii, a conservelor, a pîinii etc.

Prin aceste lucrări studenţii şi-au însuşit metodele de cercetare necesare într-un astfel de laborator.

Alţi studenţi biologi botanişti şi-au desfăşurat practica, prin rotaţie, la Şcoala horticolă din Geoagiu (regiunea Hunedoara), la Staţiunea de ameliorarea plantelor (de la Institutul agronomic) şi la Staţiunea pomicolă din Cluj. Aceşti studenţi au executat o serie de lucrări (organizarea unei pepiniere; polenizarea artificială a cerealelor; metode agrotehnice de lucrare a solului; rezistenţa ciupercilor fitopatogene la diferite temperaturi etc.), prin care şi-au însuşit cunoştinţe noi şi metode specifice de lucru.

---

[1] Aceste facultăţi de la data de 1 septembrie 1956 s-au contopit sub denumirea de „Facultatea de ştiinţe naturale şi geografie".

De la Geoagiu studenții practicanți au cules și un bogat material floristic și fitopatologic pe baza căruia au făcut comunicări la „Cercul științific studențesc de botanică", sau redactează lucrări pentru examenul de stat.

Un alt grup de studenți biologi botaniști și-au executat practica în producție la Stațiunea maritimă Agigea, unde au recoltat plante maritime, au studiat forme de fitoplancton și au efectuat lucrări de laborator (ca de exemplu variația presiunii osmotice față de diferite concentrații ale apei la planta Zoostera marina etc.).

b) Studenții biologi zoologi au fost repartizați la Institutul de patologie animală din Cluj, la Institutul agronomic din Cluj („la Fermă"), la Stațiunea Agigea, la Stațiunea zoologică Sinaia și alții pe teren în regiunea muntelui Rarău.

În stațiunile și institutele amintite, studenții și-au însușit tehnica utilizării aparatelor pentru experiențe, au cunoscut probleme ce preocupă aceste institute și stațiuni, apoi din regiunea înconjurătoare au studiat, sub raport ecologic și sistematic, un bogat material biologic, de plante și de animale, folosit de unii studenți pentru comunicări și tezele pentru examenul de stat.

2. De la secția „HIDROLOGIE" au luat parte la practica în producție studenții anului II, III și IV.

Studenții anului II au efectuat practica în orașul Bistrița unde au cunoscut aparatele utilizate în Hidrometrie, apoi au executat numeroase lucrări practice ca de exemplu alegerea sectorului de rîu pentru instalarea unui post hidrometric, ridicarea sectorului de rîu, ridicarea profilelor, calcularea debitului, stabilirea corelației dintre debit și nivele, construirea curbei de corelație etc. Practica s-a terminat printr-o excursie de trei zile, cu aplicații practice.

Studenții anului III și IV, împărțiți în grupe, și-au executat practica în producție la centrele și stațiile hidrologice ale D.G.H. [1], de la Oradea, Arad, Sibiu, Alba-Iulia, Turda și Orașul Stalin. Aceștia au efectuat practica conform unui plan întocmit în comun cu D.G.H., încadrîndu-se în planul de lucrări al fiecărei stații hidrometrice, fiind astfel de un real folos în producție.

Toți studenții au avut caiete de practică în care treceau problemele executate pe baza datelor de măsurători obținute pe teren cît și pe baza calculelor. Pe lîngă aceasta, studenții au întocmit cîte o planșe la fiecare problemă practică primită pentru rezolvare pe teren. În timpul executării lucrărilor, studenții erau îndrumați și controlați, iar seara se făcea verificarea de caiete și planșe.

3. Secția „MINERALOGIE". De la această specialitate au participat la practică studenții anului II, III și IV. Programul a fost alcătuit la nivelul de înțelegere al studenților după anii de studiu, adaptat problemelor din zonele studiate.

Astfel, la anul II, pe perimetrul comunei Folt și Geoagiu-băi din raionul Orăștie, s-a început cu recunoașterea generală a regiunii sub aspect petrografic și stratigrafic (șisturi cristaline, formațiuni senonice, tectonice etc.); s-a trecut la o cartare a traseelor dinainte stabilite, urmîndu-se un studiu temeinic al formațiunilor petrografice și paleontologice, al carstului și al faliilor de care sînt legate izvoarele termale etc.

Unii studenți ai anului III și IV au lucrat în regiunile Geoagiu-băi, Dobra și Hălmagiu-Brad, unde au trecut la un studiu detaliat al formațiunilor întîlnite. Din punctele caracteristice a fost colectat un material bogat, ce s-a studiat apoi macroscopic și microscopic în laboratoarele din Brad și Cluj. Cu această ocazie s-a insistat și asupra fenomenelor de transformare ale formațiunilor respective.

Alte grupe de studenți din anul III și IV, au făcut cunoștință cu metodele și procedeele utilizate în prospecțiuni, în cercetări și calcularea rezervelor de minereuri etc., utilizate în diferite întreprinderi miniere. Astfel, studenții împărțiți pe grupe, au cunoscut o serie de întreprinderi miniere, ca **Zlatna** (cinabru pentru extragerea mercurului), **Brad** (minereu complex de aur, argint etc.), **Deva** (minereu cuprifer), **Aghireș** (caolin), **Cluj** (nisipuri caolinoase, dolomită, calcar etc.), **Brezoi** (minereuri aurifere, pegmatite), **Răzoare** (mangan, mică, fier, bentonit etc.).

4) Secția „GEOLOGIE" a efectuat practica pe teren cu studenții anului I și II. Studenților anului I, fiind începători, li s-a dat o atenție deosebită în modul desfășurării practicii ce a avut loc la **Vadul Crișului**. Astfel, întîi li s-a făcut aclimatizarea cu terenul, apoi cercetarea fenomenelor de dinamică internă și externă, recunoașteri de roce, exe-

[1] Direcția generală hidrologică.

cutarea unor profile şi coloane stratigrafice. Aceşti studenţi prin contactul nemijlocit cu natura, şi-au dat seama că problemele ridicate de o cartare geologică precum şi cele legate de rocile de pe teren, nu sînt totdeauna la fel cu metodele clasice din laboratorul catedrei.

Studenţii anului II şi-au executat practica în regiunea din jurul localităţii Simeria, unde au fost urmărite şi studiate o serie de probleme de geologie generală şi stratigrafică de pe versanţi şi din Lunca Mureşului. Prin programul stabilit, s-a studiat morfologia versanţilor şi a luncii Mureşului, s-a vizitat cariera de andezite de la Uroi. Apoi, au fost urmărite formaţiunile tortoniene de la Buitur, folosite de pe pîrîul lui Ioan, Cretacicul de la Cîrpiniş, Cristalinul din zona de contact precum şi Sarmaticul din zona Pădureni-Petreni. După aceea s-a executat un profil geologic pe pîrîul Făgeţelii.

Practica de teren a anului II s-a terminat cu vizitarea oraşului Hunedoara, unde studenţii au văzut marile uzine metalurgice şi castelul Huniade.

Studenţii anului II au reuşit să aplice cunoştinţele de geologie generală şi de mineralogie şi să facă frumoase aprecieri asupra materialelor exploatate. Ei au arătat mult interes.

5) Secţia de „GEOGRAFIE FIZICĂ" este cea mai tînără secţie practică a ştiinţelor geografice. De aici a participat anul I şi II. În practica acestor ani s-a ţinut de asemenea seama de nivelul lor de înţelegere.

Practica anului I s-a desfăşurat în raionul Sărmaş (comunele Geaca şi Şincai), apoi în regiunea din jurul Bistriţei şi în munţii Rodnei.

În prima zi, în raionul Sărmaş, studenţii au făcut cunoştinţă cu unele fenomene geografice specifice Cîmpiei Transilvaniei, apoi în zilele următoare au executat ridicări topografice (planimetrie şi altimetrie) în comuna Geaca (scara 1:2500) şi au vizitat sondele de gaz metan de la Şincai. După aceea s-a vizitat oraşul Tg.-Mureş, de unde au trecut la Bistriţa şi apoi în Munţii Rodnei. În aceste regiuni au observat şi studiat obiecte şi fenomene geografice, la care s-a privit nu numai latura teoretică ci şi cea practică (ex.: importanţa economică a diferitelor forme de relief, microrelief etc.).

Practica de teren a anului II, s-a desfăşurat, timp de două săptămîni în regiunea Ciucea-Negreni-Bucea-Vadul Crişului-Borod. Aici după un program întocmit la timp, au fost urmărite următoarele probleme: modul de formare a defileului Crişului Repede la Vadul Crişului; fenomenul captării de către Criş a văilor Drăgan, Sabeş, Călata; caracterele reliefului diferenţial dat de formaţiunile calcaroase, cristaline şi sedimentare, privite comparativ; relieful piemontan şi al teraselor Crişului. În cadrul acestor probleme studenţii au reuşit să se obişnuiască cu formele cele mai tipice de teren: conuri de dejecţie, torenţi, alunecări, forme carstice, piemonturi, terase şi măsurători de terase etc., care au fost privite nu numai sub aspectul metodelor de studiu ci şi sub latura practică.

Fenomenele geografice observate pe teren au fost sintetizate de un colectiv restrîns de studenţi într-o dare de seamă care a fost susţinută şi discutată în cadrul cercului ştiinţific studenţesc.

6) De la secţia „DIDACTICA" amintim pentru vara anului 1957, participarea la practica de teren numai a studenţilor anului III, care, împărţiţi în trei grupe au efectuat practică timp de două săptămîni, la Săvîrşin (raionul Lipova) unde au aprofundat probleme de geomorfologie şi fitogeografie.

Regiunea din jurul localităţii Săvîrşin a oferit probleme minunate atît sub aspect geomorfologic cît şi fitogeografic, ce au putut fi organic legate de conţinutul cursurilor de la aceste discipline. Astfel, practica a început cu o privire de ansamblu, apoi s-a trecut la observarea şi analizarea fenomenelor din lunca Mureşului, la studiul versanţilor, la studierea fenomenului de captare a Mureşului de la Tătăreşti-Zam etc.

În săptămîna a doua conform programului au fost urmărite pe teren o serie de teme din punct de vedere fitogeografic ca: 1) influenţa factorilor mediului asupra vegetaţiei; 2) mijloacele de răspîndire pasivă şi activă (anemochoria, zoochoria, hidrochoria şi autochoria) la plantele observate pe traseul Săvîrşin-Zam; 3) asociaţiile vegetale (morfologie, fizionomie, elemente florastice, componenţă etc.); 4) tipurile de formaţiuni întîlnite în regiune; 5) influenţa factorilor edafici şi orografici asupra asociaţiilor întîlnite, precum şi influenţa omului şi urmările acesteia asupra vegetaţiei din regiune etc.

Temele urmărite nu au fost studiate izolat, ci în interdependenţa lor cu alte fenomene geografice, legate de toate ramurile geografiei, folosindu-se metoda analiză-sinteză.

Referitor la rezultatele obţinute în efectuarea practicii în producţie şi de teren, responsabilul cu practica, în raportul său către decanat, între altele spune următoarele:

„Studenţii anului III didactic ştiu acum să recunoască în mod practic problemele tratate teoretic la curs, ştiu să facă interpretarea dialectică a fenomenelor din natură, leagă teoria de practică etc. Într-un cuvînt ei au dovedit că acum şi-au însuşit în mod temeinic cunoştinţele teoretice de geomorfologie şi fitogeografie, pe care le leagă de alte discipline geografice".

Aceşti studenţi însă nu s-au mulţumit numai cu ceea ce au văzut în regiunea din jurul localităţii Săvîrşin, ci doreau să observe şi alte regiuni din ţară, sub forma unei excursii bine organizate, cu un itinerar pe un traseu mai mare. O astfel de practică îmbinată cu excursii — cum logic semnalează responsabilul cu practica — ar fi foarte folositoare în viitor pentru studenţii de la secţia didactică, viitori profesori.

Pe baza celor semnalate, în cursul anilor precedenţi, în vara anului 1958 practica de teren a studenţilor de la secţia didactică nu se va executa numai într-o regiune restrînsă ci pe itinerarii mai lungi, cu opriri în locurile caracteristice pentru observarea fenomenelor geografice respective sau vizitarea de întreprinderi, muzee etc. Prin aceasta studenţii secţiei didactice au avut ocazia să se documenteze mai mult asupra eficacităţii „metodei excursiilor" care este o metodă de bază în predarea ştiinţelor naturale şi a geografiei.

VERIFICAREA CUNOŞTINŢELOR

Verificarea cunoştinţelor şi deprinderilor obţinute de studenţi la practica de teren şi la practica în producţie s-a realizat prin mai multe căi. Modul cel mai simplu de a verifica a fost observarea studentului la faţa locului unde îşi ducea activitatea. Pe baza observaţiei, conducătorul practicii se convinge pe teren sau în întreprindere de felul cum studentul ştie să aplice metodele cele mai potrivite în rezolvarea problemelor. Alte mijloace de verificarea muncii şi deprinderilor studenţilor primite la practică le-au constituit controlul carnetelor de practică şi a dării de seamă, iar la sfîrşit, colocviul.

Cadrele didactice care au avut sarcina să se ocupe cu controlul practicii, observînd munca studenţilor, au constatat că aceştia şi-au notat, în general, cu multă grijă activitatea lor zilnică în carnetul de practică care era vizat zilnic şi săptămînal de responsabilul practicii. Pe lîngă aceasta, activitatea studenţilor a mai fost verificată prin felul cum ei şi-au întocmit la sfîrşitul practicii darea de seamă. Această dare de seamă a fost controlată de conducătorul activităţii, care la urmă a făcut şi un referat asupra conţinutului ei.

Adevărata apreciere asupra rezultatelor s-a făcut cu ocazia colocviului ce s-a ţinut după terminarea perioadei practicii în producţie şi de teren.

Prin colocviu s-a constatat cunoştinţele, priceperile şi deprinderile studenţilor la diferitele discipline, precum şi gradul în care ei au înţeles problemele urmărite.

Principiul de bază stabilit de decanat şi catedre a fost acela, ca la colocviile de la practică „cunoştinţele să nu fie măsurate în mod mecanic". Conform acestui principiu, în aprecierea şi verificarea cunoştinţelor s-a ţinut seama de volumul cunoştinţelor (cuprinse în programa cursurilor şi lucrărilor practice din timpul anului), de gradul în care studenţii înţeleg materia, de capacitatea de a folosi cunoştinţele în practică, precum şi de volumul de deprinderi pe care le-au obţinut în practică.

Pe baza organizării şi desfăşurării practicii de teren şi a practicii în producţie de la Facultatea de ştiinţe naturale şi geografie care a avut loc în perioada 1953—1957 se pot trage următoarele concluzii:

1. Practica de teren şi în producţie care face parte integrantă din procesul de învăţămînt are un rol deosebit de important în pregătirea profesională a tinerilor absolvenţi de la Facultatea de ştiinţe naturale şi geografie. Rolul acestei forme de activitate constă în aceea că prin munca desfăşurată la practică se petrece un proces de sinteză superioară a cunoştinţelor dobîndite la disciplinele diferite, apoi ei aplică în practică aceste cunoştinţe, leagă teoria de practică atît de necesară în munca pe care o vor desfăşura după terminarea facultăţii.

2. Activitatea desfăşurată în cadrul practicii în producţie şi de teren, a arătat că la facultatea noastră s-a acumulat o experienţă frumoasă. Dovada în această privinţă s-a

făcut prin felul cum cadrele didactice ajutate de catedre şi decanat au ştiut să întocmească programele de practică, să organizeze şi să-şi desfăşoare practica.

Totuşi în ceea ce priveşte metodica organizării şi desfăşurării practicii, la unele discipline, mai este necesar să se mai perfecţioneze munca prin care să se ajungă la o şi mai bună pregătire a tineretului, pentru a îndeplini cu succes sarcinile în viitoarea lor profesiune.

3. Experienţa practicii în producţie şi de teren de pînă acum a dovedit că tinerii absolvenţi ai facultăţii noastre au o specializare largă atît sub aspect teoretic cît şi practic, ceea ce corespunde cu nevoile industriei, agriculturii (secţia practică) şi culturii (secţia didactică).

SIMION VEZA
Cluj

EDUCAŢIA PATRIOTISMULUI LA ELEVI, O PREOCUPARE DE SEAMĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN RAIONUL V. I. LENIN DIN CAPITALĂ

— *În sprijinul consfătuirilor raionale* —

În statul nostru democrat popular, educaţia sentimentului patriotic la elevi conturează una din problemele cele mai importante ale educaţiei comuniste pe care zeci de mii de învăţători şi profesori se străduiesc să o realizeze prin activitatea lor permanentă, avînd conştiinţa clară a necesităţii de a da patriei un tineret multilateral pregătit, folositor construirii unei societăţi noi, socialiste.

În sfera educaţiei patriotice se includ o varietate de probleme care ne dovedesc multiplicitatea de sarcini ce revin unui cadru didactic spre rezolvare. A realiza educaţia patriotică înseamnă a dezvolta la elevi dragostea pentru locul natal, pentru frumuseţile patriei, pentru popor, pentru cultura poporului, pentru limba, tradiţiile, munca poporului, într-un cuvînt, pentru patria întreagă. A realiza educaţia patriotică înseamnă a determina la copii ataşamentul faţă de oamenii muncii din toate ţările, care luptă împotriva pericolului agresiunii imperialiste, pentru construirea şi consolidarea orînduirii socialiste.

În îndeplinirea acestor sarcini multiple este necesară o activitate permanent susţinută din partea cadrelor didactice, atît la lecţie, la orele educative, cît şi în afara acestora, în diferite activităţi ca: cercurile pe obiecte, excursii, vizite, spectacole, activitatea obştească a elevilor etc.

Un valoros mijloc de evitarea greşelilor în ceea ce priveşte educaţia patriotică a elevilor precum şi o sporire a calităţii acesteia, îl constituie nelipsitul schimb de experienţă dintre cadrele didactice. Acest schimb se realizează în permanenţă prin cercurile pedagogice, cabinete pedagogice, lecţii deschise etc. Convinşi de randamentul imediat practic pe care-l poate determina un astfel de schimb organizat, unele raioane de învăţămînt şi-au propus ca temă specială de discuţie la consfătuirile care vor avea loc în luna iunie, problema educaţiei patriotice a elevilor. Pentru o concretizare în sprijinul acestei afirmaţii, vom aduce unele aspecte ale activităţii depusă de secţia de învăţămînt a raionului V. I. Lenin din Bucureşti, secţie care şi-a propus să discute problema mai sus menţionată la consfătuirile cadrelor didactice.

După ce, în şedinţe cu directorii, au fost prelucrate instrucţiunile elaborate de M.I.C. cu privire la organizarea şi desfăşurarea consfătuirilor, secţia de învăţămînt a raionului V. I. Lenin a stabilit tematica referatelor şi s-au dat indicaţii referitoare la urmărirea de către directori a realizării acestei tematici în diferite şcoli. Pentru accentuarea educaţiei patriotice a elevilor, a existat în prealabil un plan de activitate pentru inspectorii şcolari, directori, profesori şi învăţători.

Această problemă a fost discutată şi în consiliile pedagogice, ca de pildă la Şcoala medie nr. 22, unde tov. prof. Iordăchescu Constanţa a susţinut referatul „Educaţia patriotică a elevilor".

În tematica stabilită pentru consfătuiri, a fost introdusă ca o subtemă „educaţia patriotică în funcţie de specificul grupelor de clasă, deosebite prin particularităţile

vîrstei respective". Acest mod judicios de a privi problema educaţiei patriotice este în deplină concordanţă cu realitatea, cu legile dialectice ale dezvoltării psihicului elevilor. Sentimentul patriotic la copii există în germene încă de la vîrsta preşcolară, o dată cu primele manifestări afective faţă de familie, rude, instituţia preşcolară, mediul înconjurător. Aceşti germeni prind rădăcini şi se dezvoltă treptat, concentric pe tot timpul perioadei şcolare, în raport direct cu dezvoltarea psihică a copilului, cu lărgirea orizontului intelectual, moral şi estetic al acestuia. Pentru cadrele didactice este necesar să existe necontenit prezenţa acestui raport, întrucît sentimentul patriotic nu se învaţă din cuvinte şi formule. O serie de noţiuni ca: patrie, popor, ţară etc., trebuie să fie cunoscute de copii încă din primii ani ai şcolarităţii, dar felul în care sînt explicate acestea, mai limitat sau mai amplu, mai concret sau mai abstract, este condiţionat de posibilitatea de înţelegere a fiecărei vîrste în parte.

Pe de altă parte realizarea educaţiei patriotice este determinată şi de specificul fiecărui obiect de învăţămînt. Este clar că, într-un fel va aduce obiectul muzicii contribuţia sa la realizarea acestei sarcini, în alt fel obiectul istoriei, limbii romîne, geografiei etc. Nici această problemă nu a fost neglijată în planul tematic al secţiei de învăţămînt a raionului V. I. Lenin.

În ceea ce priveşte posibilităţile multiple de realizare a educaţiei potriotice, secţia de învăţămînt şi-a întocmit o tematică demnă de remarcat. Sînt vizate activităţi variate care, printr-o justă realizare a lor, contribuie în măsură foarte mare la educaţia sentimentului patriotic al elevilor. Astfel, o grijă permanentă este aceea a realizării educaţiei patriotice prin predarea lecţiilor. Este necesară însă studierea atentă a programei şcolare de către profesor, pentru a se stabili noţiunile, cunoştinţele şi ideile care trebuie să fie însuşite de elevi. Rezultatele la lecţii ale multor profesori şi învăţători din raionul V. I. Lenin ne dovedesc că s-a acumulat deja o experienţă bogată în această direcţie. De pildă profesoara Regleanu Ecaterina, de la Şcoala pedagogică nr. 1 mixtă, a înregistrat rezultate frumoase în ce priveşte educaţia patriotică a elevilor, prin cunoaşterea diferitelor aspecte din viaţa poporului nostru, a luptei lui pentru libertate, a bogăţiilor şi frumuseţilor patriei noastre, din conţinutul operelor literare. Depăşind cadrul formării unei simple stări afective, profesoara Regleanu s-a străduit să trezească la elevi conştiinţa unei idei patriotice. Astfel elevii au fost îndrumaţi şi asupra felului în care ei pot folosi, ca viitori învăţători, literatura, pentru a contribui la realizarea educaţiei patriotice a copiilor ce li se vor încredinţa. Ne putem baza încă pe multe exemple concrete. De pildă, la Şcoala medie nr. 27, profesoarele Nichita S., Constantinescu Elena, Vladimirescu Paula au evidenţiat în lecţie unele aspecte care influenţau asupra educaţiei patriotice la elevi. La clasa a VII-a în analiza pastelului lui Gh. Coşbuc „Noapte de vară" s-au subliniat frumuseţile pitoreşti ale naturii patriei noastre, precum şi bogăţiile ei. În analiza poeziei „Doina" elevii au fost conduşi să înţeleagă măiestria creaţiei artistice populare. Cu ocazia predării literaturii lui M. Sadoveanu la clasa a X-a, s-au citat şi discutat fragmente din discursul de recepţie al lui M. Sadoveanu, în care el vorbeşte de creaţia sa literară ca despre un efect al dragostei pentru pămîntul patriei.

Putem cita nenumărate exemple din lecţiile de istorie ţinute de numeroşi profesori şi învăţători ca: Niculescu Mihai de la Şcoala nr. 129, Nicolae Constantin de la Şcoala nr. 146, Popescu Alexandrina de la Şcoala nr. 124 etc., precum şi din lecţiile de geografie. Putem cita profesoara Constantinescu Victoria care la lecţia „Apele curgătoare" (clasa a V-a), a prezentat elevilor atît ilustraţii ale celor mai frumoase aspecte din patrie, cît şi ilustraţii care reprezentau aspecte ale muncii omului pentru folosirea apelor curgătoare în scopuri practice.

Experienţa multor profesori din raionul V. I. Lenin ne dovedeşte priceperea de a folosi în scop educativ materialul intuitiv la lecţie. Astfel, profesorul Mucenic Cicerone, cu ocazia predării la clasa I a poeziei „Ţara mea", a prezentat la lecţie tablouri colorate estetic, care reprezentau aspecte din munţi, de la mare, de pe Dunăre, de pe dealuri şi cîmpii, din munca pe ogoare, din fabrici etc. Astfel s-au format reprezentări concrete, care au exercitat o influenţă puternică asupra dezvoltării sentimentului de dragoste şi admiraţie pentru patrie şi nu o însuşire mecanică de cuvinte şi fraze.

Exemple pozitive putem cita din predarea tuturor obiectelor de învăţămînt ca: muzica, ştiinţele naturii etc.

Se observă însă uneori un formalism în predarea lecţiilor, fie că el este determinat de inclaritatea scopului lecţiei, rezumat numai la aspectul ei instructiv, fie că se datoreşte unei necunoaşteri a felului în care se dezvoltă sentimentul patriotic la elevi, necunoaşterea particularităţilor psihice ale elevilor. În acest sens putem cita unele lecţii de L. romînă ţinute de tov. Pascu Victoria de la Şcoala nr. 124, tov. Fărcaşu Alexandru de la Şcoala medie serală Mao Tze-dun, tov. Severin Margareta de la Şcoala medie nr. 22 şi alţii care nu au reuşit să folosească întotdeauna conţinutul lecţiei pentru a exercita o influenţă pozitivă asupra elevilor. Desigur, influenţa pozitivă nu poate să izvorască decît dintr-o pregătire temeinică a lecţiei, conform particularităţilor elevilor şi în raport cu scopul complex al educaţiei comuniste. La acestea se adaugă şi măiestria pedagogică a profesorului care ştie cum să activeze ideile şi sentimentele elevilor.

O altă activitate, care va fi analizată la consfătuirile raionale din raionul V. I. Lenin, este aceea a contribuţiei orelor educative la educaţia patriotică a elevilor. Conţinutul orelor educative contribuie la formarea unei concepţii despre lume a elevilor, a unor convingeri şi sentimente morale. Şi în această direcţie în raionul V. I. Lenin s-au înregistrat multe realizări pozitive, ca de exemplu, la Şcoala medie nr. 22 unde conţinutul multor ore educative a fost axat pe problema educaţiei patriotice, cu referire la trecutul de luptă al poporului nostru, la realizările din ţara noastră în literatură, ştiinţă şi artă, la frumuseţile patriei noastre. Vom spicui numai cîteva din aceste teme: „Personalitatea lui P. Groza", „Figuri progresiste ale medicinii romîne", „Frumoasă eşti patria mea", „Prin munţii patriei noastre" (temă la care s-a vorbit despre bogăţiile munţilor noştri, nevalorificate în trecut, valorificate din plin azi).

Teme asemănătoare au existat şi în planificarea orelor educative de la Şcolile de 7 ani, nr. 131, nr. 141, ş.a.

Un pericol, care trebuie vizat cu seriozitatea omului conştient de el, este acela al formalismului în desfăşurarea orelor educative. Trebuie luptat necontenit cu vorbirea lozincară, cu stereotipiile în vorbirea elevilor, care duc la formarea unor oameni goi pe dinăuntru, dar purtînd o mască de rigoare.

Educarea patriotismului nu se realizează numai în cadrul lecţiilor ci şi în activitatea în afara clasei şi activitatea extraşcolară. În planul tematic al secţiei de învăţămînt din raionul V. I. Lenin, sînt vizate o serie de activităţi de acest fel, bazat fiind pe munca desfăşurată anterior în şcoli şi cu intenţia vădită de a îmbunătăţi această muncă. Un rol deosebit şi-l asumă în privinţa educaţiei patriotice, cercurile pe specialităţi. Putem cita ca exemplu pozitiv cercul literar de la clasele a VIII-a (Şcoala medie nr. 22). În cadrul acestui cerc s-a tratat tema: „Trecutul glorios al poporului nostru". Menţionăm că activitatea desfăşurată de elevi în cercuri, contribuie la educaţia unui om creator, capabil să muncească în colectiv spre folosul colectivului şi implicit spre folosul lui însuşi. Şi ce sînt toate acestea decît premise clare ale omului de mîine care să-şi iubească patria şi să muncească alături de întregul popor pentru prosperitatea lui?

De asemenea, sînt enumerate ca teme pentru discuţia în planul tematic al raionului V. I. Lenin: spectacole, excursii, vizitarea diferitelor monumente naţionale, vizite la G.A.S. şi G.A.C., activitatea obştească a elevilor. De pildă, elevii Şcolii medii nr. 22 au vizitat Muzeul militar, Galeriile de artă naţională de la Palatul pionierilor, au vizitat Casa Enescu, expoziţia Griviţa Roşie şi expoziţia V. I. Lenin. Şi elevii claselor a III-a şi a IV-a de la Şcoala nr. 150 au vizitat Muzeul militar, formîndu-şi reprezentări clare asupra diferitelor evenimente istorice, arme, costume specifice unor epoci. Elevii cl. a IV-a de la Şcoala nr. 124 au vizitat printre altele statuile din Cişmigiu. Nenumărate pot fi exemplele deoarece fiecare şcoală a înregistrat rezultate frumoase în ceea ce priveşte aceste activităţi extraşcolare. Dar aceasta nu este totuşi de ajuns. Unor buni patrioţi li se pretinde o capacitate de a acţiona cu promptitudine şi conştiinciozitate pentru îndeplinirea anumitor sarcini sau activităţi care li s-au încredinţat. Observăm că şi în această direcţie a existat prezentă grija cadrelor didactice şi a organizaţiei de pionieri şi U.T.M. Astfel elevii din cl. a IV-a de la Şcoala de 7 ani nr. 133 au alcătuit albume cu vederi care reprezintă colţuri pitoreşti ale ţării; la Şcoala de 7 ani nr. 126 tov. învăţător Dumitriu Constantin a îndrumat pe elevi să alcătuiască un album istoric care oglindeşte crîmpeie din viaţa poporului romîn, a luptei dusă de popor de-a lungul veacurilor şi a propus organizarea unei vitrine cu obiecte de artă romînească.

În unele unităţi şcolare, elevii au fost folosiţi ca agitatori în cadrul campaniei electorale, şi au scris articole cu teme patriotice, de pildă, la Şcoala medie nr. 22, Şcoala nr. 142, 136, 138 etc.

O influenţă considerabilă asupra elevilor o exercită diferitele concursuri cum este concursul „Iubiţi cartea", sau „Drumeţii veseli" ş. a. Prin caracterul lor concret, antrenant, prin emulaţia puternică pe care o generează aceste concursuri, ele activează în cea mai mare măsură capacităţile elevilor. În raionul V. I. Lenin, la Şcoala de 7 ani nr. 124 au fost organizate două concursuri „Drumeţii veseli", unul cu tema „De la Bucureşti la Moscova" şi altul cu tema „Să ne cunoaştem munţii ţării". Elevii Şcolii medii nr. 22 au participat la concursul „Imnul R.P.R." care a fost organizat pe Capitală.

Un sprijin mare îl acordă organizaţiile de U.T.M., din şcolile raionului V. I. Lenin, din iniţiativa cărora s-a organizat un cerc dramatic, menit să pregătească spectacole la care să se joace piese ale scriitorilor noştri clasici şi contemporani.

Dacă mai enumerăm seria neîntreruptă a manifestărilor festive care au loc cu ocazia diferitelor sărbători naţionale, ne vom putea imagina un tablou cu perspective bogate, variate, la care atît elevii cît şi profesorii înscriu zi de zi coloritul viu al dragostei lor pentru patrie. Elevii din toate şcolile au sărbătorit zilele de 30 Decembrie, 16 Februarie, 1 Mai, 9 Mai, într-un cadru festiv. După ce s-a subliniat importanţa acestor evenimente s-a desfăşurat un program artistic legat de evenimentul sărbătorit.

Nu trebuie uitată desigur, şi de altfel în tematica secţiei de învăţămînt V. I. Lenin nici nu a fost neglijată, activitatea organizaţiilor de pionieri pentru dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi. Socotim că, în această direcţie, este necesar să se analizeze unele aspecte formale ale şedinţelor tematice, aspecte întîlnite în multe şcoli.

Trebuie ştiut de toată lumea că formalismul este duşmanul cel mai vehement al formării unui om integru, cu o personalitate bine conturată, cinstit şi ataşat de patria sa. Formalismul este o mască de rigoare sub care se ascunde platitudinea degradantă. Nu trebuie deci să se pornească pe un drum greşit de la început căci la capătul drumului nu ne aşteaptă decît insuccese. Să ne întoarcem pe drumul cel bun căci numai acesta ne va putea duce spre rezultatele dorite.

Ceea ce considerăm că trebuie să fie mai mult accentuat la consfătuirile cadrelor didactice, care vor avea loc în raionul V. I. Lenin, este problema stabilirii unei unităţi de păreri între şcoală, organizaţia de pionieri, U.T.M. şi părinţi. A realiza educaţia patriotică nu înseamnă o claustrare între zidurile şcolii ci şi urmărirea activităţii, a comportării elevilor în familie, în societate. Este bine cunoscută atitudinea ripostantă a unor părinţi faţă de iniţiativele valoroase ale şcolii, este cunoscută uneori o neconcordanţă între cerinţele şcolii şi familie, încît dacă nu cercetezi bine cauza, se pare că elevul este susceptibil de o dublă personalitate, una acasă şi alta la şcoală. Realizînd o unitate de vederi, de cerinţe între şcoală şi familie se aduce aportul nemăsurat la stabilirea unei personalităţi integre.

Din cele prezentate mai sus reiese că secţia de învăţămînt a raionului V. I. Lenin s-a orientat bine în alegerea temei educaţiei patriotice pentru consfătuirile cadrelor didactice. Experienţa pozitivă va fi în acest fel valorificată, folosind ca îndrumare în activitatea tuturor profesorilor, iar acolo unde lipsurile există, să fie înlăturate. Se observă că unităţile şcolare au fost bine orientate şi îndrumate de către secţia de învăţămînt. De aceea cadrele didactice au găsit forme concrete variate pentru realizarea unei juste educaţii patriotice la elevi. Bineînţeles, rezultatele sînt diferite, în funcţie de pregătirea cadrelor didactice, de măiestria pedagogică a fiecăruia, de experienţa acumulată şi mai ales de nivelul ideologic-politic.

Pentru realizarea educaţiei patriotice la elevi este necesară însă multă atenţie, efort şi mai ales elan în munca cadrelor didactice. O cerinţă pe care trebuie să o îndeplinească atît referatele prezentate la consfătuiri cît şi discuţiile este, nu o prezentare teoretică a problemei educaţiei patriotismului, brăzdată de citate şi bogată în cuvinte, ci o trăire intensă a vieţii şcolare, o prezentare a muncii depusă în şcoală, cu toate meritele sau defectele ei, în vederea educaţiei patriotice a elevilor. Să se urmărească dialectica sentimentului patriotic la elevi, prin toate activităţile organizate de şcoală, căci numai în felul acesta cadrele didactice vor afla un sprijin serios în activitatea lor

următoare. Participanții la consfătuiri nu trebuie să uite că patriotismul nu se învață pe de rost ci se formează treptat prin muncă permanentă, susținută, bine organizată, just îndrumată. Această muncă trebuie să constituie pivotul referatelor pentru ca ele să-și justifice pretenția de ajutorare a cadrelor didactice. Și iată că experiența unui an de muncă școlară nu se lasă lipsită de satisfacțiile reușitei ei, nici de conștiința lipsurilor.

Sîntem încredințați că buna organizare și desfășurare a consfătuirilor cadrelor didactice din raionul V. I. Lenin, ca și din toate raioanele, va evidenția utilitatea acestor consfătuiri pentru rezolvarea problemelor educației tinerei noastre generații.

GEORGETA DAN SPINOIU

Discuții

MĂIESTRIA PROFESORULUI, FACTOR ESENȚIAL ÎN COMBATEREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

LAURENȚIU FEIFER
lector I.I.P.C.D. — Iași

Problema supraîncărcării elevilor este astăzi o problemă centrală a pedagogiei. Ea formează obiectul discuției și analizei științifice nu numai în țara noastră ci și în alte țări socialiste și capitaliste. Fenomenul supraîncărcării a fost definit și i s-au stabilit cauzele, precum și consecințele grave pe care le are asupra pregătirii intelectuale și asupra sănătății copiilor și tineretului. Față cu extinderea și intensitatea luată de acest fenomen s-a simțit nevoia unei puternice acțiuni sortite să ducă la înlăturarea cauzelor care l-au generat și îl generează încă. Organele de partid și de stat, știința pedagogică, cadrele didactice și părinții caută pe diferite căi rezolvarea problemei supraîncărcării. Cadrele didactice au în primul rînd, sarcina de a găsi această rezolvare. Și e firesc să fie așa. Fenomenul supraîncărcării a prins viață și s-a dezvoltat nu în paginile planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor, ci în procesul pedagogic efectiv din școală, proces de care, în primul rînd și nemijlocit răspunde profesorul și învățătorul. De pregătirea și de măiestria lor pedagogică depinde mersul ascendent sau descendent al învățămîntului.

În cele ce urmează voi încerca să analizez unele aspecte ale fenomenului supraîncărcării elevilor și să indic cîteva măsuri pentru înlăturarea lui. Voi analiza fenomenul în mediul său firesc de manifestare și dezvoltare, adică în procesul instructiv-educativ. Vorbind de procesul instructiv-educativ trebuie să ne oprim în primul rînd la factorul principal și hotărîtor în organizarea și desfășurarea sa, adică la profesor sau învățător. Un vechi dicton sună: „Atîta prețuiește școala, cît prețuiește profesorul". Prin urmare succesul muncii instructiv-educative din școală depinde de pregătirea pedagogică și de specialitate, de priceperea și conștiinciozitatea profesorului sau învățătorului. Nu e deci lipsit de interes ca din capul locului să încercăm a analiza această problemă a pregătirii și a conștiinciozității educatorilor. Discuția e necesară pentru că se constată că, lucrînd după aceleași programe și cu aceleași manuale doi profesori, uneori din aceeași școală, dau rezultate diferite în munca de instruire a elevilor. Dintre aceștia doi profesori va avea rezultate slabe la învățătură și va contribui la supraîncărcarea elevilor, fie cel mai tînăr cu o mai slabă pregătire pedagogică și cu o experiență didactică mai redusă, fie acela căzut în rutină. Asupra acestor două cazuri mă voi opri puțin.

Problema pregătirii pedagogice inegale a cadrelor didactice e un fapt cunoscut. S-ar zice că e și un fapt firesc, căci nu se poate pretinde unui cadru tînăr să aibă o măiestrie pedagogică egală cu a unui cadru cu mai multă experiență didactică. Problema are însă și un alt aspect, pe care îl vom discuta în cele ce urmează. De cîțiva ani încoace, absolvenții facultăților intrați în învățămînt, întîmpină multe greutăți în munca de la catedră, nu atît din cauza pregătirii lor de specialitate, cît, mai ales din pricina slabei lor orientări în practica predării lecției. Mînuind anevoie, uneori

defectuos metodele și procedeele didactice ei încearcă să devină niște fideli colportori ai conținutului manualelor. Unii reproduc la lecție de-a valma esențialul și amănuntul, semnificativul și nesemnificativul, uneori — și erorile. În felul acesta memoria elevilor este grevată cu o sumă de detalii care nu au ce căuta în cultura lor generală. În plus, numeroși profesori din această categorie, necunoscînd limitele capacității receptive a elevilor față de idei și, mai ales față de limbajul folosit de profesor, se distanțează astronomic de clasă prin împestrițarea abuzivă a exprimării lor cu vocabule și construcții neologistice. De aceea, chiar cînd profesorul a selectat just esențialul și neesențialul, munca sa rămîne fără roade, pentru că nu a știut să găsească bagajul de idei și cunoștințe legate de tema lecției, haina lexicală potrivită înțelegerii elevilor, în raport cu particularitățile lor de vîrstă. Notițele luate conștiincios de elevi la o lecție prezentată într-un limbaj pretențios devin un prilej de muncă suplimentară, căci înainte de învățarea propriu-zisă a temei predate, ei trebuie să „traducă" textul lecției.

Deci o primă cauză a supraîncărcării elevilor, cauză care explică totodată de ce în cadrul aceleiași școli și aceluiași obiect, elevii unei clase sînt supraaglomerați, iar ai alteia nu sînt, rezidă în inegala pregătire pedagogică a cadrelor didactice. Care este cauza acestei inegalități? In primul rînd insuficienta preocupare a organelor superioare școlare, față de pregătirea practică a viitorilor profesori. Am cunoscut profesori care au intrat în învățămînt și funcționează și astăzi, fără a fi făcut în prealabil, nici o oră de practică pedagogică. Și asta nu din vina lor, ci pentru că în momentul cînd ei au absolvit facultatea nu exista preocuparea de a se organiza practica pedagogică. Ne putem închipui cu cîte greutăți au avut de luptat la catedră aceste serii de profesori pînă cînd, pe cale empirică au ajuns a se achita — unii mai bine, alții mai puțin bine — de sarcina lor. Nu numai aceștia, dar și foarte mulți din seriile următoare nu s-au simțit stăpîni pe uneltele meseriei multă vreme încă, după numirea lor la catedră. Lucrul e explicabil. Conform actualului sistem, practica pedagogică se face în condiții critice. Absolvenții facultăților împărțiți pe grupe sînt repartizați la diferiți profesori cu o pregătire de specialitate și o experiență didactică, inegală. De la început deci, se poate vedea că rezultatele nu vor fi uniforme. Alături de practicanții cu o pregătire temeinică vor ieși și alții mai puțin bine pregătiți. Inegalitatea rezultatelor se datorește și inegalei valori profesionale a profesorilor conducători de practică, dar și faptului că aceștia nu sînt toți deopotrivă de exigenți față de practicanți. Alta ar fi situația dacă practica pedagogică s-ar face într-o instituție care să aibă tocmai rolul de a pregăti viitorii profesori. Arta de a instrui și educa este ca orice artă rezultatul luminos al unei munci îndîrjite, dar și riguros organizate. De aceea, organizarea practicii pedagogice într-o instituție specială unde absolvenții să lucreze un timp mai îndelungat sub atenta îndrumare a doi profesori, unul de pedagogie și altul de specialitate, avînd anume sarcina de a forma viitoarele cadre didactice, este necesară. O astfel de instituție cu programul adecuat scopului urmărit va promova tinerele cadre didactice cu o temeinică pregătire pedagogică, teoretică și practică. În plus, pregătirea va fi uniformă, cel puțin în același centru universitar. Aceasta însă e o sarcină de viitor. Sarcina prezentă este de a ajuta cadrele tinere în munca lor pentru a dobîndi tehnica didactică, măiestria pedagogică. Utilizarea lor activă în cercurile pedagogice, asistențele și interasistențele, analiza repetată a muncii acestor cadre în consilii pedagogice și consfătuiri pot contribui la înlăturarea treptată a deosebirilor dintre pregătirea metodică a cadrelor mai vechi și aceea a cadrelor tinere și, deci cu o experiență didactică redusă.

Dar dacă experiența didactică redusă e una din cauzele supraîncărcării elevilor, a doua cauză a acestui fenomen este alunecarea în rutină a unor cadre cu experiență îndelungată. Rutina pedagogică îmbracă diferite forme, dintre care cea mai des întîlnită e aceea pe care aș numi-o a „spleenului profesional". Profesorul rutinar consideră munca didactică ca pe o sarcină plicticoasă, dar pe care trebuie totuși s-o facă. Și o face pe linia minimului efort. Astfel, ocupă aproape întreaga oră cu ascultarea sau cu preocupări străine de activitatea instructiv-educativă, iar în ultimile minute spune în grabă cîteva cuvinte despre tema nouă, recomandînd elevilor să citească în continuare lecția din manual. Aceasta e forma cea mai gravă a rutinei pedagogice, formă care contribuie în foarte mare măsură la supraîncărcarea elevilor. Ea se întîlnește frecvent în școlile elementare din mediul rural. Copiii sînt lăsați să se descurce singuri în lecția nouă prin consultarea manualelor. Or este bine știut cît de inaccesibile sînt unele

manuale mai ales din pricina limbii în care au fost redactate. Cît timp trebuie să piardă elevii care înainte de a pătrunde și a-și însuși conținutul temei noi sînt nevoiți să descifreze sensul cuvintelor și expresiilor. În cazul acesta, supraîncărcarea elevilor merge mînă în mînă cu rămînerea în urmă la învățătură.

Înrudită cu rutina pedagogică, prin înfățișare și urmări este deformația unor profesori care își pierd mare parte din ora școlară cu măsuri de organizare și disciplinare a clasei. Aplicarea unui asemenea sistem face o plăcere nespusă acestor pretinși educatori. Ei n-au ajuns încă la înțelegerea adevărului simplu că disciplina clasei în timpul orei și captarea atenției elevilor nu se obține prin observații șicanatoare și mijloace corective, ci prin lecții interesante, predate colorat și cu căldură.

Observațiile disciplinare în timpul orei se fac de obicei în dauna predării. Predarea devine superficială, grăbită și incompletă. Elevii pricep parțial sau nu pricep deloc tema predată, rămînînd ca întreaga muncă de însușire a conținutului lecției noi să se facă acasă, cu ajutorul manualului. Deci, și în acest caz se ajunge la munca suplimentară, adică la supraîncărcarea elevilor.

Am discutat pînă acum două din cauzele principale care dau naștere supraîncărcării elevilor: a) insuficienta pregătire pedagogică a unor cadre didactice și b) rutina profesională a altora.

Dar acestea nu sînt singurele cauze. Uneori chiar profesori pricepuți și conștiincioși, cu sau fără voia lor, devin factori cauzatori ai supraîncărcării elevilor. Încercînd a sistematiza sub raport cauzal, cazurile întîlnite de mine pe teren, aș ajunge la următorul tablou cuprinzînd punctele generatoare ale supraîncărcării în funcție de munca profesorului:

1) Planul de lecție greșit conceput.

2) Tendința prea accentuată de aplicare a cunoștințelor noi sub forma temelor scrise pentru acasă.

3) Poziția exagerat critică față de manual.

4) Zelul excesiv în muncă pe linia admisibilă de specializare a elevilor într-o anumită disciplină.

Îmi permit să analizez sumar aceste cauze care țin de organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ și să sugerez unele soluții pentru evitarea supraîncărcării elevilor în cazurile amintite.

1. Se întîmplă adesea unor profesori, care au gîndit asupra unei lecții și chiar și-au întocmit o judicioasă schiță de plan, să nu poată realiza ceea ce și-au propus. De vină poate fi, în multe cazuri, inerția clasei, dar, foarte adesea, e de vină profesorul. Dozînd greșit timpul celor două părți ale lecției și acordînd o egală durată (25') verificării și predării sau chiar o durată mai mare verificării, profesorul ajunge în situația de a prelucra insuficient tema lecției noi. Unele elemente principale ale temei sînt omise, altele numai amintite. Se întîmplă însă ca profesorul, care a căzut într-o astfel de greșeală, să fie totuși un profesor bun, scrupulos, neadmițînd nici o lacună în bagajul de cunoștințe al elevilor. Și atunci pentru a repara greșeala repetă lecția într-o oră suplimentară. Din punctul de vedere al elevilor însă, repetarea lecției într-o oră specială, care e fixată în mod obișnuit după amiaza, reprezintă un efort în plus, o cheltuială dublă de timp și energie, de care ar fi fost cruțați, dacă profesorul lor își planifica just timpul lecției. Deci, nu ore suplimentare care îi supraîncarcă pe elevi, răpindu-le timpul și forța de muncă necesară pregătirii altor teme, ci o chibzuită dozare a momentelor principale ale lecției poate feri pe profesor de pericolul împovărării elevilor cu sarcini speciale și suplimentare.

2. Temele scrise pentru acasă constituie unele din aspectele importante ale activității instructiv-educative și ale muncii independente a elevului. Obiecte ca: limba romînă, limbile străine, matematica, nu se pot lipsi de teme pentru acasă, aceste teme reprezentînd o aplicare a cunoștințelor predate în clasă. Deci nu despre utilitatea acestor teme vreau să vorbim, ci despre cantitatea și dozarea lor în raport cu puterea de muncă a elevilor, cu timpul de care dispun pentru pregătirea lecțiilor.

Numeroși profesori, mai ales dintre cei începători, predînd discipline care cer numeroase exerciții aplicative, cum ar fi gramatica, de exemplu, socotesc că au respectat toate regulile metodice dacă în lecția nouă au prezentat și au analizat pe bază de exemple un fenomen gramatical, dacă au indus regula ori definiția și dacă au făcut o recapitulare teoretică a celor predate. La obiecția că nu au recurs la text pentru apli-

carea şi consolidarea cunoştinţelor, răspund că aplicarea o fac în tema pentru acasă. Răspunsul dat de profesor indică o procedare greşită. Dacă elevii — mai ales aceia din clasele mici — nu au ca model un exerciţiu aplicativ făcut în clasă, redactarea temei scrise va reclama din partea lor mai multă străduinţe şi mai mult timp şi, deci, în activitatea de pregătire a lecţiilor ei vor fi supraîncărcaţi.

O altă problemă legată de temele scrise este aceea a volumului lor. Este necesar oare ca fiecare lecţie să fie urmată de teme scrise pe caietul de curat? Bine înţeles că nu. De altfel mulţi profesori au şi început să nu ceară decît teme scrise pe maculator, cu creionul. O temă scrisă cu creionul cere mai puţin timp şi mai puţină îngrijorare din partea elevului de aspectul şi acurateţa prezentării, decît tema scrisă pe caietul de curat, cu cerneală. Dar chiar temele scrise pe maculator pot fi înlocuite, în multe cazuri, cu **temele orale pentru acasă**. În special, la lectura literară şi la gramatică se pot da astfel de teme orale cum ar fi: lectura expresivă a unei bucăţi, povestirea subiectului unei opere, găsirea şi memorarea de exemple ilustrative pentru o temă gramaticală etc. Ar fi indicat ca temele scrise pe caietul de curat să se dea numai la terminarea studierii unui capitol de gramatică, sau la încheierea analizei unei opere care a cerut 2 pînă la 4 ore pentru a fi predată. În felul acesta, volumul temelor scrise acasă ar scădea simţitor, iar elevii ar fi degrevaţi de una din cele mai puternice surse ale supraîncărcării.

3. În activitatea instructivă, manualul este un preţios instrument de lucru atît pentru profesori, cît şi pentru elevi. În mod obişnuit, manualul este consultat acasă de profesor, şi, tot acasă elevii repetă după manual lecţia învăţată în clasă. În ciclul I elementar şi în ciclul II (la unele obiecte), manualul este folosit pe scară mare, şi în clasă, în timpul lecţiei. Folosirea manualului în munca independentă a elevului acasă, ca şi utilizarea lui în clasă ca principal instrument de lucru este una din activităţile fără de care procesul instructiv-educativ nu se poate îndeplini în bune condiţii. Chiar cînd unele manuale se prezintă într-o haină stilistică pretenţioasă şi foloseşte un lexic mult prea depărtat de cel curent al elevilor, totuşi manualul, este în multe privinţe util. Sînt totuşi profesori care contestă utilitatea unor manuale calificîndu-le drept: neştiinţifice, încărcate, inaccesibile elevilor etc. În consecinţă, nu numai că nu folosesc manualul în partea lui teoretică, dar nici nu îl recomandă elevilor spre folosire. Teoria obiectului respectiv cuprinsă în manual într-o anumită formă, aceşti profesori o prezintă într-o formă personală (ceea ce nu e rău), dar, în plus, operează şi asupra conţinutului de idei prin omiterea sau introducerea unor elemente. Elevii sînt siliţi a învăţa cursul profesorului. Neavînd sprijinul manualului ei se rezumă la notiţele adesea defectuoase şi lacuniare pe care le-au luat în clasă. Aceasta e o muncă grea care le răpeşte mult timp, mai ales atunci cînd profesorul le pretinde să treacă notiţele cu cerneală într-un caiet special. Metoda aceasta a cursului universitar nu e recomandabilă, pentru că lipseşte pe elevi de sprijinul manualului şi, în acelaşi timp, contribuie la supraîncărcare.

Desigur că atitudinea critică faţă de manual nu e condamnabilă în întregime. Adesea intervenţia profesorului manifestată prin corectarea sau cizelarea unui pasaj închegat, cum ar fi regulile şi definiţiile, e salutară şi vine mult în sprijinul elevilor. Atitudinea nihilistă faţă de manual este însă nepedagogică şi dăunătoare bunului mers al învăţămîntului.

4. Zelul excesiv în muncă al unor profesori poate fi de asemenea factor determinant al supraîncărcării elevilor. Mergînd pe linia greşită a importanţei exagerate acordate obiectului pe care îl predau, profesorii din această categorie comunică şi pretind elevilor un volum de cunoştinţe cantitativ superior programei şi manualului, lecţii bogate în probleme, şi detalii de specialitate, ore suplimentare, teme pentru acasă numeroase şi grele, lectura în afară de clasă, cercuri pe obiecte care îl absorb pe elev în întregime, abătîndu-l de la îndatoririle pe care le mai are şi faţă de alte obiecte.

Unii profesori indică şi cer elevilor parcurgerea şi conspectarea bibliografiei după care ei înşişi şi-au întocmit lecţia.

Aceasta constituie, un adevărat început de specializare de pe băncile şcolii medii şi totodată un adevărat izvor de sarcini care duc sigur la supraîncărcarea elevilor. În acest păcat al supraaprecierii valorii instructive şi educative a disciplinei pe care o predau cad mai ales unii profesori de matematică şi de limba romînă: zelul excesiv al acestora trebuie temperat de către colegi, diriginţi şi directorul şcolii. Trebuie să li se amintească faptul că învăţămîntul elementar şi mediu este un învăţămînt de cultură

generală, în cuprinsul căruia nu există obiecte mai importante decît altele; discipline majore și minore. E nevoie să li se mai amintească faptul că nici un profesor nu are dreptul să acapareze întreaga putere de muncă a elevilor, lăsîndu-i epuizați în fața celorlalte sarcini școlare cărora trebuie să le facă față. Cînd acești profesori prea zeloși de prestigiul obiectului lor, vor fi readuși la realitate, încă unul din rezervoarele suprasolicitării va fi închis.

Desigur supraîncărcarea elevilor este generată de o serie întreagă de alți factori pe care profesorul oricît de izbutit ar lucra la clasă nu le poate înlătura total. Nu este însă mai puțin adevărat că unii profesori în cadrul specialității vor putea să micșoreze cu atît mai mult sursele supraîncărcării cu cît vor fi mai temeinic pregătiți și vor ține seama în munca lor de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Problema rolului profesorilor în provocarea fenomenului de supraîncărcare a elevilor pe de o parte și în evitarea acestui fenomen pe de alta, cere fără îndoială o largă dezbatere și o urgentă soluționare.

CÎTEVA CAUZE ALE SUPRAÎNCĂRCĂRII LA ÎNVĂȚĂTURĂ

DALVINA BERGHEANU
prof. la Școala medie „I. L. Caragiale"

Pentru că problema supraîncărcării elevilor cu munci peste puterile lor, preocupă pe toți cei care au răspundere de bunul mers al învățămîntului, voi încerca să arăt unele cauze care creează această situație.

1. Socotesc, în primul rînd, că vîrsta elevilor nu este de cele mai multe ori corespunzătoare clasei. Elevii sînt în general, prea nevîrstnici. În clasa a opta, majoritatea elevilor au 13 ani și într-a zecea 15. La sfîrșitul școlii medii, la 15—16 ani, nu se poate vorbi de maturitate și deci, nu se pot trata lecțiile la nivelul dorit și necesar, pe de o parte, iar de altă parte, vîrsta necorespunzătoare face ca elevii să nu aibă puterea de muncă necesară clasei, să nu înțeleagă destul de bine tot ceea ce învață, să depună efort prea mare pentru a asimila lecțiile și să le trebuiască, deci, mai mult timp pentru învățat.

2. Prin prelungirea duratei de școlarizare de la 10 la 11 ani, programa de învățămînt s-a descongestionat oarecum la mediu la clasele a IX-a, a X-a, a XI-a și rezultatele nu vor întîrzia să se resimtă. Se menține însă supraîncărcarea excesivă la clasele V—VIII. Am convingerea fermă că situația s-ar schimba și problema supraîncărcării s-ar soluționa efectiv, dacă s-ar introduce și la clasele V—VII un an în plus și prin urmare învățămîntul obligatoriu să fie de opt ani în loc de șapte.

3. O altă cauză esențială a supraîncărcării strîns legată de cea anterior amintită, este volumul mult prea mare de cunoștințe din programe și complexitatea manualelor. La istorie de pildă, sînt mult prea multe amănunte care fac dintr-un studiu interesant și plăcut, un coșmar, este cea mai grea materie dintre toate, cu multe sute de pagini la fiecare clasă. De asemenea la fizică și matematici materia este mult prea vastă. Apoi la algebră, la clasa a X-a, capitolul „Analiza combinatorie" se demonstrează prin mijloace neaccesibile elevilor de 15 ani; metoda inducției complete se poate indica, cu litere mici, ca o metodă de demonstrație pentru elevii cu aptitudini și nu ca una obligatorie pentru toată clasa.

La fel la clasa a opta, algebra are 350 pagini și geometria 250 și ne întrebăm cum să putem termina aceste cărți, cînd într-o oră se pot face 3—4 pagini cel mult. Cărțile au atîtea pagini fiindcă de pildă: la discuția formelor particulare $\frac{O}{O}, \frac{A}{O}, \frac{O}{A}$, se pierde vremea inutil, la 13 ani elevii tot nu înțeleg discuția care se face în carte; la introducerea numerelor iraționale — se face multă și grea discuție pentru vîrsta lor,

la fel la rezolvarea sistemelor de ecuații etc. La celelalte clase situația este și mai grea. S-ar cuveni ca aceste manuale să fie revizuite. Munca elevilor s-ar ușura de asemeni mult dacă toate manualele s-ar tipări la timp și editurile ar respecta termenele fixate. La clasa a X-a de pildă, anul acesta nu a apărut manualul de limba romînă și nici măcar o culegere de texte pentru partea de literatură modernă — poezia simbolistă ect. Elevii au fost nevoiți să învețe numai după notițe și pentru a-și pregăti lecția și-au pierdut mult timp cu procurarea materialului necesar: volume de poezii care s-au epuizat și altele.

4. O altă cauză care face ca elevii să aibă, în mare procent, rezultate slabe la învățătură, este, cred eu, și faptul că nu toți părinții știu și pot să se ocupe de copiii lor. Uneori, cauze obiective creează această situație, fie că elevii n-au loc și liniște să-și facă temele, fie că amîndoi părinții sînt plecați de acasă și copiii rămîn nesupravegheați: ascultă ceasuri întregi la radio, vorbesc la telefon cu cîțiva colegi și se apucă tîrziu de lecții. Nu este o noutate pentru nimeni că la orice oră din zi și uneori seara tîrziu, elevii forfotesc pe bulevarde și la cinematografe, chiar dacă a doua zi au teme grele. În strînsă colaborare cu părinții, profesorii ar putea să înlăture asemenea lipsuri.

5. Prin hotărîrile Ministerului Învățămîntului, s-a stabilit o serie de măsuri privitoare la activitatea extrașcolară, dar nu s-a precizat nimic referitor la concursurile sportive.

Toată lumea e de acord că aforismul lui Juvenal „mens sana in corpore sano" e valabil, dar tot atît de valabil este și proverbul „ce-i mult, nu-i sănătos".

Concursurile acestea cer antrenament susținut și pregătire îndelungată din partea elevilor care, sînt obligați, pentru aceasta, să-și piardă nenumărate ore din săptămînă; activitate care, de altfel, îi tentează pe elevi, îi sustrage de la învățătură. Ar fi de folos ca Ministerul Învățămîntului să precizeze în care anume perioadă a anului școlar pot participa școlile la astfel de concursuri și cîte pe an se pot ține. În felul acesta abuzul concursurilor sportive ar fi dintr-o dată stăvilit.

Am propus aceste cîteva sugestii de evitare a supraîncărcării elevilor spre a fi studiate în vederea găsirii celor mai bune remedii.

Cronică

PROBLEMA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR LA ÎNVĂȚĂTURĂ, ÎN DISCUȚIA CITITORILOR „REVISTEI DE PEDAGOGIE"

Preocupată de a lărgi sfera discuțiilor inițiate în paginile Revistei de pedagogie, referitoare la evitarea supraîncărcării elevilor la învățătură, redacția Revistei de pedagogie a organizat în cursul lunii aprilie trei consfătuiri cu cititorii în diferite regiuni ale țării. Consfătuirile revistei cu cititorii au fost organizate din timp, unele cu ajutorul secțiilor de învățămînt regionale și orășenești, altele cu ajutorul filialelor Institutului de științe pedagogice și a catedrelor din cadrul I.I.P.C.D. Cele trei consfătuiri, la care au participat un număr important de cadre didactice, au dezbătut, fiecare în parte, aspecte diferite ale problemei supraîncărcării, căutîndu-se în acest fel să se poată adînci mai mult cercetarea cauzelor care duc la supraîncărcarea elevilor la învățătură și să se poată ajunge la soluții cît mai utile și imediate.

Astfel, la consfătuirea organizată de orașul Craiova, cei peste o sută de învățători și profesori, care au participat, au discutat problema supraîncărcării elevilor la învățătură, determinată de munca profesorului la clasă.

În general discuțiile s-au axat pe trei aspecte ale problemei: lipsa de pregătire și măiestrie pedagogică a profesorului; exigența exagerată a unor profesori cauză a supraîncărcării elevilor, și organizarea muncii independente a elevilor în clasă și acasă.

Referitor la supraîncărcarea elevilor, determinată de exigența exagerată a unor pedagogi față de cunoștințele și activitatea elevilor, tov. I. Ștefan, inspector metodist din cadrul Secției de învățămînt a orașului Craiova, pe baza unor exemple concludente culese din școli, a arătat modul cum se manifestă acest fenomen.

Din păcate, cei care pretind elevilor cunoștințe în plus față de programele și manualele școlare, sînt tocmai profesorii cu o vastă experiență didactică. Dorind să dea elevilor o astfel de pregătire la obiectul ce-l predau, încît să le asigure succesul la examenele de admitere în facultăți, asemenea profesori le ocupă majoritatea timpului de pregătire și la celelalte obiecte. Pe lîngă acest fapt, ei și pretind elevilor să-și însușească în întregime materia predată și să execute individual numeroase teme; în caz contrar, elevii sînt notați în consecință. Tov. I. Ștefan a prezentat și alte aspecte ale modului exagerat în care unii profesori își manifestă exigența față de elevi, impunerea unei estetici rigide față de aspectul lucrărilor scrise, reproducerea identică a cunoștințelor ce au fost predate, imobilizarea elevilor în timpul lecțiilor cu ajutorul observațiilor și amenințărilor etc.

Cei mai mulți participanți la discuții și-au axat expunerile pe problema pregătirii profesorului și învățătorului pentru lecție și activității la lecție.

Tov. prof. V. Pupăză, directorul Institutului pedagogic de învățători, a analizat cu multă competență lipsurile pe care le-a constatat cu ocazia asistențelor la clasă. În expunerea sa, tov. V. Pupăză a subliniat, printre altele, importanța planificării calendaristice a materiei în funcție de colectivul de elevi, de ritmul de muncă al profesorului și elevilor, de condițiile concrete de muncă. În acest sens a criticat măsurile adoptate de unele cercuri pedagogice din orașul Craiova, care prin indicațiile ce le-au dat în legătură cu modul de organizare a planificării materiei au pus pe profesori să aplice un plan șablon, care i-a lipsit pe aceștia, de cele mai multe ori, de o perspectivă a predării cunoștințelor împiedicîndu-i să țină seamă de rezultatele obținute la sfîrșitul diferitelor etape ale procesului de învățămînt. Așa s-a întîmplat, de pildă, în munca unui învățător care predă la clasa a III-a. Conform indicațiilor greșite, pe care le-a primit, a trecut în mare grabă peste predarea capitolelor privind adunarea, scăderea și înmulțirea. Cînd s-a ajuns să se predea cunoștințele din capitolele următoare, învățătorul și-a dat seama că elevii nu aveau destul de bine consolidate cunoștințele predate anterior. Dacă n-ar fi ținut nici acum seamă de această situație specifică elevilor săi, fenomenul supraîncărcării s-ar fi perpetuat pînă la sfîrșitul anului școlar, iar ca rezultat final ar fi obținut o clasă cu o slabă pregătire la aritmetică. Tov. Pupăză a dat numeroase exemple pozitive din munca la clasă a unor profesori de fizică, limba romînă și limba latină, care în cadrul planificării calendaristice și-au grupat lecțiile cele mai grele în anumite sisteme și într-o succesiune corespunzătoare.

Importante contribuții au fost aduse de către participanții la discuții referitor la problema evitării supraîncărcării elevilor prin justa pregătire a profesorului pentru lecție și în general: necesitatea sistematizării cunoștințelor și a dozării juste a volumului de cunoștințe, încadrarea corectă a temei în programă, alegerea justă a exercițiilor demonstrative, pregătirea materialului didactic, necesitatea de a concretiza pregătirea pentru lecție prin întocmirea de conspecte sau planuri de lecție. De asemenea s-a dezbătut mult importanța pregătirii detailate a profesorului pentru fiecare verigă principală a lecției. În legătură cu aceasta, s-a subliniat necesitatea respectării timpului repartizat fiecărei etape a lecției și a succesiunii lor. Verificarea nu trebuie să antreneze un număr restrîns de elevi, aceasta să se facă cu întregul colectiv al clasei. Etapei comunicării cunoștințelor să i se rezerve suficient timp și să decurgă sistematic. Tonul profesorului în timpul lecției are mare importanță. Comunicarea cunoștințelor pe un ton prea tare determină pe elevi să nu se poată concentra. Același lucru se întîmplă și atunci cînd se folosește un ton slab, monoton, neexpresiv.

Participanții la discuții au arătat că o atenție mare trebuie să se acorde etapelor următoare ale lecției: fixării cunoștințelor și explicării temelor pentru acasă. Aceste etape se fac de obicei în grabă, în ultimele minute ale lecției și, din această cauză, elevii sînt supraîncărcați.

Contribuții interesante în cadrul discuțiilor au fost aduse și de tov. Sălceanu,

Turturică, Fetoiu și Pamfil Nicolescu, referindu-se fiecare la modul cum se poate evita supraîncărcarea elevilor în cadrul obiectului ce-l predau.

Tov. prof. Despina Teodorescu, prin problemele puse în discuție, a scos la iveală abateri grave din punct de vedere pedagogic, pe care le comit unii profesori de limba română. Sînt profesori care contribuie la supraîncărcarea elevilor prin nerespectarea prevederilor programei. Astfel, la o clasă a IX-a, profesoara de limba română, în loc să predea elevilor, conform indicațiilor din programă, atît cunoștințe despre viața cît și despre opera lui Al. Russo, a vorbit elevilor doar despre viața acestuia, cunoștințele despre opera scriitorului fiind amînate pentru o altă lecție care nu mai este prevăzută de programă.

Profesoara a mai contribuit la supraîncărcarea elevilor și prin modul neștiințific al expunerii. De pildă, ea n-a prezentat epoca în care a trăit scriitorul, n-a scos în relief caracterul de clasă al culturii etc.

Lipsa de grijă pentru antrenarea tuturor elevilor în discuțiile din cadrul lecțiilor a fost menționată de tov. Teodorescu ca o abatere care nu poate să nu ducă la supraîncărcarea elevilor. Au fost menționate și chiar exemplificate și alte aspecte negative ale muncii profesorului la clasă, care sporesc supraîncărcarea: trecerea cu ușurință peste etapa fixării cunoștințelor, necontrolarea temelor, îngreunarea muncii independente a elevilor datorită volumului prea mare de teme pentru acasă sau lipsa de legătură între temele pentru acasă și cunoștințele din clasă, formularea incorectă a întrebărilor etc.

În încheierea discuțiilor, tov. prof. Ilie Popescu-Teiușan a subliniat importanța problemelor puse în discuție și contribuțiile valoroase ale participanților la consfătuire.

* * *

Deosebit de rodnică s-a dovedit a fi și consfătuirea cu aceeași temă organizată de revista noastră la Iași prin filiala Institutului de științe pedagogice, sub conducerea tov. prof. universitar Ștefan Bîrsănescu, directorul filialei.

Numărul mare de cadre didactice care au luat cuvîntul, exemplele vii culese din practica școlară, părerile contradictorii susținute cu argumente bine alese, au dat discuției un caracter interesant.

Au fost discutate în special două aspecte ale problemei: pregătirea profesorului pentru lecție și darea temelor pentru acasă de către profesor.

În legătură cu primul aspect al problemei, participanții la discuție au pus puternic accentul pe rolul profesorului și al învățătorului în lupta pentru înlăturarea fenomenului de supraîncărcare.

Într-o expunere amplă, tov. prof. Laurențiu Feifer, lector la I.I.P.C.D Iași, tratînd despre pregătirea profesorului pentru lecție și munca acestuia la clasă, a arătat că acestea rămîn condiții esențiale în evitarea supraîncărcării elevilor: insuficienta pregătire și munca necorespunzătoare sînt generatoare de supraîncărcare.

Pornind de la unele remarci în jurul celor spuse de tov. prof. I. Feifer, tovarășul prof. Hasgan lector la I.I.P.C.D. Iași și M. Avădanii au ținut să sublinieze că munca profesorului la lecție nu poate fi singurul factor esențial de înlăturare a supraîncărcării elevilor, că în nici un caz nu pot fi trecute cu vederea asemenea surse de supraîncărcare ca cele determinate de unele programe și manuale școlare.

Vorbind despre mijloacele de evitare a supraîncărcării în cadrul diferitelor verigi ale lecției, tov. prof. M. Avădanii a arătat că, de multe ori, în timpul fixării cunoștințelor, supraîncărcarea este provocată de faptul că se stăruie asupra amănuntelor în loc să se sublinieze esențialul.

Tov. Avădanii a mai indicat apoi și alte cauze ale supraîncărcării elevilor legate de munca profesorului, ca de pildă: lipsa de preocupare pentru formarea la elevi a deprinderii de a utiliza manualul; folosirea orelor suplimentare în vederea lămuririi unor chestiuni neînțelese de elevi la lecție.

În discuție s-a scos în evidență importanța caracterului interesant al lecțiilor pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor. Astfel, tov. prof. Hasgan, a demonstrat că o lecție lipsită de relief variat, în cadrul căreia predarea cunoștințelor se efectuează plat, monoton, supraîncarcă elevii.

Tot în legătură cu supraîncărcarea elevilor în funcție de pregătirea profesorului, tov. prof. C. Iovu a făcut o afirmație însemnată. Tov. Iovu a susținut că problema

evitării fenomenului de supraîncărcare va rămîne nerezolvată atîta timp cît mijloacele de combatere ale acestui fenomen se vor reduce numai la o mai bună organizare a lecţiei de către profesor. Rezolvarea problemei trebuie să plece în primul rînd de la asemenea condiţii importante ca, pregătirea corpului didactic din şcolile săteşti. Ridicarea nivelului profesional al învăţătorilor de la sate, constituie fără îndoială, un factor principal de înlăturare a supraîncărcării elevilor.

În cadrul discuţiei celui de-al doilea aspect, mulţi dintre vorbitori n-au fost de părere ca în scopul de a se evita supraîncărcarea să se renunţe la darea temelor pentru acasă, aşa cum propun unii profesori, arătînd că un astfel de procedeu duce la însuşirea superficială a materiei de către elevi.

Tot astfel a fost combătută de către unii participanţi la discuţie tendinţa unor profesori de a da pentru acasă teme care necesită un efort minim din partea elevilor; astfel de teme ca şi cele cu un conţinut prea complicat provoacă supraîncărcarea.

Tov. Constantinescu Benoni, loctor la I.I.P.C.D. Iaşi a combătut greşeala unor profesori de a da explicaţii amănunţite prea abundente asupra efectuării temei, deoarece în acest fel se pierde multă vreme în zadar, fapt care duce în cele din urmă la acelaşi rezultat negativ: supraîncărcarea elevilor.

Bazat pe date concludente din munca sa, pe rezultate pozitive obţinute, tov. Drăgănel s-a arătat împotriva redactării problemelor de matematică de către elevi pe caietul de curat, recomandînd darea temelor pentru acasă, la obiectul respectiv, pe maculator.

Un număr remarcabil de profesori printre care şi tov. Constandache M., se pronunţă însă împotriva unui astfel de procedeu, subliniind, printre altele, valoarea educativă a temelor pentru acasă redactate pe curat, în sensul că acestea formează la elevi asemenea trăsături de caracter, ca spiritul de disciplină şi de ordine.

În cadrul concluziilor, tov. prof. universitar Şt. Bîrsănescu şi-a exprimat convingerea că discuţiile ce s-au iscat la consfătuire, bazate pe fapte autentice din şcoală, au avut darul să stîrnească şi mai mult interesul corpului didactic pentru rezolvarea problemei respective şi că opiniile emise în cadrul discuţiilor vor fi de folos Revistei de pedagogie în găsirea unor sugestii de evitare a supraîncărcării elevilor. Temeiul acestei convingeri este dovedit din plin prin faptul că revista noastră publică în paginile sale, sub formă de articole, unele dintre cele mai interesante expuneri făcute la consfătuire.

*
* *

La Timişoara, în cadrul consfătuirii organizate de redacţie, s-a dezbătut problema activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare, în legătură cu fenomenul supraîncărcării. Luînd cuvîntul, cele mai multe cadre didactice au pledat pentru necesitatea unei juste îmbinări şi planificări a activităţilor dinafară de clasă şi extraşcolare, încă de la începutul anului şcolar. Bine dozate şi coordonate pe clasă de către diriginte, iar pe şcoală de către director, activităţile dinafară de clasă şi extraşcolare nu numai că nu contribuie la supraîncărcarea elevilor, dar vin în sprijinul bunei desfăşurări a procesului instructiv-educativ în şcoală, creează condiţii optime elevului ca să-şi întrebuinţeze în mod recreativ şi cu folos timpul său liber.

Ca diriginţă la clasa a V-a B de la Şcoala pedagogică nr. 1, tov. prof. **Corlat Virginia** a arătat că pentru ea împiedicarea supraîncărcării a constituit o preocupare încă de cînd i s-a dat clasa în primire. Măsurile luate au privit preîntîmpinarea fenomenului supraîncărcării atît la elevi, cît şi la cadrele didactice. Între alte măsuri pe care le-a luat, se numără cunoaşterea colectivului de elevi, a cadrelor didactice care predau la clasă şi a instructoarei de pionieri. Cunoaşterea fiecărui elev i-a dat putinţa să constate posibilităţile pe care le are, către ce activităţi în afară de clasă şi extraşcolare îl poate îndruma pe elev, sau dacă poate să facă faţă vreunei asemenea activităţi. Discuţiile purtate cu profesorii au ajutat-o să vadă stilul de muncă al fiecăruia, numărul temelor pentru acasă pe care îl dau profesorii la obiectele pe care le predau, cam ce cercuri pe obiecte ar urma să fie organizate etc. Cu instructoarea de pionieri s-au stabilit activităţile pionireşti (adunările de grupă, de detaşament, pe unitate, diversele concursuri şi competiţii). Acest sondaj i-a uşurat reglementarea activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare pe întregul an şcolar, ţinîndu-se seama ca elevilor să le rămînă

cît mai mult timp pentru pregătirea lecţiilor şi pentru odihnă. S-a avut în vedere ca asemenea activităţi să vină în sprijinul muncii din clasă, în nici un caz să nu se facă în dauna principalei sarcini pe care o are elevul, învăţătura, sau să i se răpească timpul său liber.

Tov. prof. a enumerat şi împărtăşit multe din măsurile pe care le-a luat apoi în decursul anului. Ea a conchis că la clasa pe care o conduce, în cea mai mare parte, fenomenul supraîncărcării a fost stăvilit şi că a izbutit să organizeze astfel activităţile dinafară de clasă şi extraşcolare încît timpul liber al copiilor să nu le fie răpit, ba mai mult, activităţile organizate să aibe un caracter recreativ şi distractiv.

Împărtăşindu-şi experienţa auspra felului cum a căutat să organizeze activităţile dinafară de clasă şi extraşcolare — îndeosebi ca diriginte la clasa a V-a A de la şcoala de 7 ani nr. 15 — tov. prof. Gh. Coşoveanu a expus greutăţile pe care le-a avut încă de la începutul anului şcolar cu elevii (şi părinţii acestora) nemulţumiţi că deşi în anul precedent s-au obţinut numai note mari la învăţătură, în clasa a V-a cu greu se putea obţine asemenea note. Ca atare, s-a ridicat necesitatea de a lămuri o serie de probleme organizatorice, de a deprinde pe elevi cu modul în care urmează să-şi petreacă timpul liber, îndrumîndu-i ca să-şi organizeze regimul zilnic de muncă încît timpul pentru învăţătură să nu fie încălcat de alte îndeletniciri.

Este de părere că activităţile în afară de şcoală şi extraşcolare, îmbinate raţional în cadrul procesului de învăţămînt, completează şi cimentează o serie de cunoştinţe, de la diferite obiecte de învăţămînt. Găseşte indicată măsura (pe care de altfel a şi aplicat-o) de a programa activităţile extraşcolare o dată pe săptămînă şi anume în acea jumătate de zi în care elevii au de pregătit mai puţine lecţii. Dă ca exemplu, între altele, organizarea cercului literar pentru începători. Susţine să se organizeze pe clase şi pe şcoală cît mai multe excursii pentru cunoaşterea regiunii şi a patriei.

Consideră că activitatea de la clasă se îmbină în mod armonios cu activităţile dinafară de clasă şi extraşcolare, formînd un tot organic. Profesorii de la şcoala unde funcţionează înţeleg rostul activităţilor extraşcolare, care trebuie organizate şi planificate în mod chibzuit şi din timp.

Tov. prof. Trandafir Bălan, directorul şcolii medii nr. 1, relevă, în cuvîntul său, oportunitatea instrucţiunilor ministerului din ianuarie 1958 în problema evitării supraîncărcării şi a discuţiei pe care a deschis-o Revista de pedagogie. Încă de la începutul anului şcolar s-a preocupat de modul în care îşi folosesc elevii timpul liber. Prin sondajul pe care l-a întreprins a găsit elevi care nu aveau nici o jumătate de zi liberă. Cele mai frecvente activităţi care umpleau timpul liber al elevilor erau: diferite manifestări sportive; cercurile de elevi care antrenau cam aceiaşi elevi; activităţile de la Palatul pionierilor şi de tineret. La propunerea sa, consiliul pedagogic a analizat situaţia creată şi a luat măsuri corespunzătoare: nici un elev să nu facă parte din mai multe cercuri; activitatea pionierească să se desfăşoare sîmbătă; manifestările sportive să fie limitate; elevilor slabi la învăţătură să nu li se îngăduie să vină la asemenea activităţi; s-a interzis ca elevii să facă parte din alte colective sportive decît cele ale şcolii etc.

Luînd cuvîntul, tov. prof. Maria Novac (de la şcoala medie nr. 7) scoate în evidenţă grija pe care trebuie s-o aibă dirigintele în planificarea activităţilor extraşcolare pentru ca ele să nu corespundă cu perioada tezelor, cînd elevii sînt solicitaţi să depună un efort mai mare.

Nu împărtăşeşte punctul de vedere exprimat de tov. Corlat Virginia care a programat, la clasa unde este dirigintă, activităţi extraşcolare în zile unde dimineaţa elevii au avut cinci ore de curs. Consideră că la supraîncărcare se ajunge şi datorită faptului că în cadrul activităţilor pioniereşti se acţionează în prea multe direcţii şi la suprafaţă. Se manifestă un exces de zel din partea unor profesori care, de asemenea, duce la supraîncărcarea elevilor. Dă ca exemplu clasa a V-a unde la unele şcoli, în cercul de limba romînă se discută opera maiestrului M. Sadoveanu: „Fraţii Jderi", în loc să se discute ca lectură „Dumbrava Roşie" de acelaşi autor, accesibilă înţelegerii elevilor.

Pentru a preveni fenomenul supraîncărcării propune ca activităţile în afară de clasă şi extraşcolare să se desfăşoare sîmbătă după amiază şi duminică dimineaţa (lucru ce se realizează cu bune rezultate la şcoala unde funcţionează). Dirigintele să fie scutit de alte activităţi (metodice, culturalizare).

În cuvîntul său **tov. Drăghici Maria** (directoarea Palatului pionierilor) arată că unele cadre didactice cînd vorbesc de supraîncărcare dau vina pe activitățile întreprinse de organizațiile de pionieri. Or, spune tov. Drăghici, respectarea regulamentului de funcționare a organizației de pionieri nu poate duce la supraîncărcare. Se cere însă ca diriginţele să lucreze în strînsă legătură cu instructoarea de pionieri. Vorbitoarea împărtășește părerea exprimată de unii tovarăși ca activitățile pionierești să se desfășoare sîmbăta după amiază sau duminica dimineața.

Activitățile din cercurile de la Palatul pionierilor și Casei de pionieri, prin faptul că la ele se înscriu pionierii la cerere și la alegere, ele nu pot duce la supraîncărcare. Ceea ce răpește timp și în consecință se ajunge la supraîncărcare, sînt cercurile artistice și serbările care se organizează nu numai de Palatul pionierilor și Casele de pionieri, ci și de școli. Există apoi tendința unor părinți de a obliga pe copii să învețe balet, pian etc. Există în orașul Timișoara ca și în regiune un așa-zis curent al serbărilor cu fast a căror pregătire se face în timpul liber al elevilor și fără îndoială, prin astfel de obligații se ajunge la supraîncărcarea și oboseala elevilor. La fel de dăunătoare este și tendința unor cadre didactice de a înființa prea multe cercuri pe obiecte. În special în școlile sătești s-a ajuns ca un elev să facă parte din cîte 3—4 cercuri. Socotește indicat ca munca pionierească să fie condusă de cadrele didactice.

Arătînd că fenomenul supraîncărcării apare ca rezultat al mai multor factori, **tov. Gh. Guță** (lector I.P.C.D.), referindu-se la activitățile în afară de clasă și extrașcolare, consideră că ele sînt prea multe și oricît le-am simplifica, rămîn totuși destule. Numai dozarea lor nu este suficientă pentru a înlătura supraîncărcarea. Elevii încadrați în diferite cercuri și activități, scapă de sub supravegherea școlii și a familiei, nu respectă regimul școlar de muncă.

O cauză a supraîncărcării o constituie calitatea muncii pionierești. Actualmente sînt cadre pionierești care n-au o pregătire pedagogică corespunzătoare. În cuvîntul său tov. Guță se ocupă și de fenomenul supraîncărcării la cadrele didactice. Sînt prea multe comisii și activități, în care rezidă mult formalism, la care sînt înhămate cadrele didactice. Se impune deci și dozarea activităților extrașcolare și obștești ale pedagogilor. Propune ca de acest aspect să se ocupe organele sindicale din învățămînt.

Ocupîndu-se de problema fenomenului supraîncărcării în învățămîntul seral, **tov. prof. Aurel Golimas** atrage atenția că acest sector este neglijat în mod nejustificat. Or, spune tov. Golimas, în învățămîntul seral supraîncărcarea elevilor se manifestă și mai accentuat.

Constatînd că în școli se duce acum o luptă susținută și se iau în acest sens destule măsuri pentru activitatea supraîncărcării la elevi, **tov. prof. Flidorin Klein**, directorul școlii medii nr. 9, consideră că se cere efortul întregului colectiv de pedagogi în această direcție. Munca extrașcolară este necesară deoarece, după părerea sa, pe această cale se ajunge la întărirea legăturii dintre cadrele didactice, familie și elev. Copilul are nevoie de destindere și dacă școala nu i-o dă prin activitățile dinafară de clasă și extrașcolare, bine dirijate și pedagogic îndrumate, el o caută în altă parte. Se cere însă înlăturat formalismul și excesul nejustificat în desfășurarea diverselor competiții și întreceri organizate pe școli, raion, regiune.

Tov. prof. Ghizela Redey s-a ocupat în intervenția sa de organizarea timpului de vacanță al elevilor. Este cu totul contraindicat să se dea elevilor de învățat în vacanță. Unde este atunci odihna activă? se întreabă tov. Redey. Se întîmplă că timpul vacanței să fie mai încărcat, uneori, decît multe perioade din timpul anului, ceea ce duce la istovirea elevului.

Făcînd unele observații asupra problemelor ridicate în cadrul consfătuirii, **tov. prof. univ. N. Apostolescu** subliniază:

a) *necesitatea legăturii ce trebuie să existe între activitatea din clasă și activitățile dinafară de clasă și extrașcolare;*

b) problema evitării supraîncărcării nu e numai o problemă a fiecărui cadru didactic în parte sau a diriginților, în special, ci o problemă de coordonare la nivelul conducerii școlii;

c) *evitarea supraîncărcării ridică aspecte deosebite la clasa a V-a;*

d) s-ar impune fixarea unei după-amiezi pe săptămînă pentru desfășurarea acestor activități;

e) necesitatea de a îmbunătăți munca pedagogică a cadrelor care îndrumă munca pionierească;

f) programarea activităților în afară de clasă și extrașcolare să se facă ținîndu-se seama de perioadele mai încărcate ale activității la clasă;

g) evitarea supraîncărcării elevilor presupune, implicit, grija pentru înlăturarea acestui fenomen și la cadrele didactice.

Putem fără îndoială să afirmăm că toate cele trei consfătuiri organizate de revista noastră și-au atins pe deplin scopul urmărit.

Antrenînd în discuție un număr considerabil de cadre didactice, consfătuirile din Craiova, Iași și Timișoara au izbutit să pună în lumină o serie de aspecte ale fenomenului de supraîncărcare și să sugereze unele mijloace de evitare a unui astfel de fenomen.

Aceste consfătuiri au arătat că discuțiile pe marginea supraîncărcării elevilor la învățătură, dezlănțuite în rîndurile pedagogilor practicieni, sporesc preocuparea de a se rezolva această problemă, contribuind în felul acesta la împlinirea uneia dintre sarcinile cele mai importante care stau în prezent în fața noastră.

DE LA SESIUNEA ȘTIINȚIFICĂ A CATEDREI DE PEDAGOGIE DE LA UNIVERSITATEA „I. C. PARHON"

Între 20 și 26 aprilie a.c. a avut loc sesiunea științifică a Universității „C. I. Parhon". În cadrul secției de filozofie, membrii catedrei de pedagogie au prezentat diverse comunicări cu teme de pedagogie și istoria pedagogiei.

Lucrarea prezentată de tov. prof. Stanciu Stoian, „Logica pedagogică și logica pedagogică în gîndirea lui A. S. Makarenko", prezintă un aspect mai puțin studiat din concepția pedagogică a marelui pedagog sovietic.

Este cunoscută lupta dusă de A. S. Makarenko împotriva pedologiei, încă înainte de a apare hotărîrea C. C. al P.C.U.S. din 4 iulie 1936. Pentru trei motive este el împotriva acestei false științe: pentru că nu are un obiect propriu, pentru că încearcă nejustificat să se substituie din birou pedagogiei, știință de fapte și pentru că se așază pe o poziție fixată, idealistă și metafizică. Logica pe care se bazează pedologia este o logică eminamente nedialectică, folosită tocmai într-unul din cele mai dialectice aspecte ale existenței.

Antipedologismul lui Makarenko ar putea fi luat uneori drept antipsihologism, ceea ce nu este deloc în linia gîndirii acestuia. Ceea ce cere Makarenko este să se recunoască pedagogiei domeniul său propriu. Psihologia este știința care o poate ajuta cel mai mult, dar ea nu trebuie socotită premisă pentru o concluzie ci însoțitoare cercetărilor cu privire la un proces științific: formarea omului conform unui scop. Elementul esențial în procesul instructiv-educativ este: scopul. Precizarea scopului este lucrul cel mai important pentru pedagogie.

Precizarea scopului nu este însă deajuns. Scopul se cere realizat, iar lucrul acesta se face, trebuie să se facă, în mod conștient. Aci intervine originalitatea lui Makarenko. El arată că acțiunea conștientă de formare a omului se petrece și ea după legi sau principii, care oglindesc specificul acestui proces: este logica acțiunii optime sau cum îi mai spune Makarenko „logica scopului final". O astfel de logică este logica pedagogică.

Nu trebuie să credem că Makarenko folosește termenul de logică într-un sens vag și figurat, așa cum am putea să fim înclinați. Din contră, el folosește acest termen în sensul cel mai propriu cu putință și formulează și două principii acestei logici și acțiuni optime pedagogice. Primul principiu: „nu putem îngădui nici un procedeu, care să nu ducă la scopul pe care ni l-am propus, al doilea: nici un procedeu nu poate fi declarat permanent, întotdeauna folositor și operînd întotdeauna cu aceeași precizie. La acestea, spune prof. Stanciu Stoian, am mai putea adăuga un al treilea, tot în spiritul concepției lui Makarenko: nici un procedeu de educație nu are valoare, dacă nu este considerat în ansamblul unei „experiențe unitare" și folosit ca atare.

Această considerare a metodelor și procedeelor în funcție de scop, proprie logicii dialectice pedagogice, n-a fost observată bine de pedagogi, de aceea au fost posibile denaturări, adevărate sofisme ale logicii pedagogice. Între acestea, Makarenko pomenește

trei: tipul prezicerii deductive, tipul fetișismului etic și tipul procedeului izolat. Pedagogul ca om de știință trebuie să le aibă în vedere, pentru a le ocoli.

Lucrarea prof. Stanciu Stoian a dat naștere la discuții interesante, discuții la care au luat parte nu numai pedagogii, ci și logicienii. Este, în adevăr, un aspect din opera marelui pedagog sovietic asupra căruia este bine să mai meditățm. Este poate tot ce e mai esențial în gîndirea lui de filozof al pedagogiei.

Conf. univ. Tiberiu Trutzer a prezentat un capitol din lucrarea „Lupta Partidului Comunist din Romînia pentru un învățămînt democratic și științific". Referindu-se în acest capitol la perioada avîntului revoluționar care a luat naștere și în țara noastră sub influența Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, autorul a arătat că sub presiunea evenimentelor revoluționare, burghezia și moșierimea din țara noastră au legiferat un șir de reforme ale învățămîntului. Autorul supune aceste reforme unei analize multilaterale, arătînd că prin ele s-a urmărit de fapt pregătirea unui sistem de învățămînt și de educație care să ferească tineretul de influența socialismului, opunîndu-l într-o formă deghizată, aparent democratică, cerințelor revendicative ale proletariatului în domeniul culturii și pedagogiei socialiste în formație. Partidul Comunist din Romînia în această perioadă a demascat politica reacționară a guvernelor burghezo-moșierești în domeniul învățămîntului, a arătat maselor muncitoare caracterul demagogic și diversionist al reformelor școlare, imposibilitatea aplicării unor reforme cu adevărat democratice în condițiile orînduirii existente și a trasat un program pozitiv de luptă pentru un învățămînt democratic și științific.

Conferențiarul Ilie Stanciu a citit un fragment din lucrarea „Periodicile pentru copiii din țara noastră". Lucrarea se ocupă cu analiza orientării diferitelor reviste pentru copii apărute la sfîrșitul veacului trecut și în prima jumătate a veacului nostru.

Capitolul citit se referă la revista „Amicul copiilor" (1891—1895), una dintre primele și cele mai valoroase reviste pentru copii care au apărut la noi. Redactorul ei principal, Zamfir C. Arbore a fost unul dintre cei mai apropiați colaboratori ai „Contemporanului". Așa se explică poziția înaintată a revistei „Amicul copiilor" la care au scris, afară de soții Arbore și Bogdan Petriceicu Hașdeu, Ștefan Basarabeanu, Victor Crăsescu, Th. Speranța, Sergiu Cujbă etc.

Redacția, condusă de Zamfir C. Arbore a militat pentru o explicare materialistă a fenomenelor naturii; de aci, numeroasele articole cu caracter științific, în care se explică, pe înțelesul copiilor, cauzele diferitelor fenomene, combătîndu-se cu energie superstițiile. Numeroase rubrici ale revistei sînt consacrate articolelor de popularizare a științei și tehnicii, a experiențelor distractive de fizică sau chimie, a jocurilor geografice etc.

O altă caracteristică a acestei reviste este realismul povestirilor sale. Personajul central al acestor povestiri este, aproape întotdeauna copilul sărac, de la țară sau de la oraș, lipsit de orice mijloace de existență, ținut departe de școală atît de costisitoare pe vremea aceea, dar plin de voință de a învăța și conștient de nedreptatea ce i se făcea. Alături de simpatia autorilor pentru asemenea personaje, care simbolizau poporul de oameni muncitori, se desprinde și o notă de critică socială, care rareori depășește însă simpla indignare.

Desigur că revista nu este lipsită de unele accente patriotarde sau de alunecări spre credințe religioase, atitudini șovine etc. Dar nota dominantă a revistei „Amicul copiilor" este poziția ei înaintată, realistă și critică față de starea lucrurilor din acea vreme. Nu poate fi neglijată nici valoarea literară a unor povestiri, deși multe altele sînt scrise într-o limbă artificială din cauza încercării naive a autorilor respectivi de a scrie așa cum vorbesc copiii mici.

Interesantă este și atitudinea luată de revistă în problemele educației în școală și în familie. In povestiri, poezii, hazuri, sînt satirizați copiii leneși, comozi, îngîmfați, cruzi, fricoși etc. Tot cu atîta energie se demască metodele barbare de comportare față de copii, luîndu-se poziție în special împotriva bătăii.

Multe din povestirile și articolele apărute în „Amicul copiilor" au fost adunate de cercetător într-o antologie care va însoți studiul critic asupra periodicelor pentru copiii din țara noastră.

Pe linia valorificării moștenirii pedagogice romînești, lucrarea tovarășelor S. Năstăsescu și B. Bratu și-a propus să stabilească „Criteriile pentru reconsiderarea științifică a activității lui Spiru Haret". In comunicarea prezentată la sesiune, autoarele

definesc, într-o caracterizare succintă, ceea ce poate constitui pentru istoria învățămîntului nostru, contribuția lui S. Haret. Subliniind că nu este vorba de a discuta o operă propriu-zis pedagogică ci una care privește pe de o parte istoria școlii românești, pe de alta, unele principii de politică școlară, de organizarea învățămîntului, autoarele încearcă să caracterizeze contribuția pozitivă și limitele inerente activității lui S. Haret, ca ministru al învățămîntului, într-un guvern burghez. În acest spirit, lucrarea evidențiază unele idei valoroase care se desprind din studierea lui S. Haret.

În comunicarea intitulată „Încercare de clasificare a variantelor momentului fixării" în lecția combinată, lector univ. Mircea Ștefan a prezentat o concepție originală asupra raportului dintre cunoaștere și consolidare, conform căreia veriga fixării are o dublă funcție, cognitivă și mnemonică. Stabilind drept criteriu activitatea gîndirii elevului asupra materialului predat, depusă în scop mnemonic și condusă de profesor, autorul a împărțit variantele momentului fixării în patru grupe, după cum îndeplinesc sarcina didactică de a sintetiza cunoștințele predate în cadrul lecției, de a integra cunoștințele noi în sistemul celor vechi, de a concretiza cunoștințele predate la lecție sau de a aplica aceste cunoștințe la noi operații de gîndire. La aceasta se adaugă a cincea grupă, a variantelor mixte. Fiecare grupă cuprinde 3—5 variante. Tabloul care rezultă astfel prezintă importanța teoretică de a oferi prima încercare de clasificare a variantelor verigii fixării și importanța practică de a arăta cadrelor didactice multiplele posibilități pe care le au în acest domeniu, ajutîndu-le să aleagă pentru fiecare lecție combinată, forma de fixare cea mai adecvată.

Lector univ. Didina Bărbulescu și lector univ. S. Stanciu au prezentat comunicarea: „Evitarea supraîncărcării elevilor, problemă de actualitate pentru pedagogia noastră". Pe baza observațiilor efectuate la mai multe școli, autorii au ajuns la concluzia că pe lîngă unele cauze generale (program, manuale etc.) supraîncărcarea prezintă aspecte diferite de la o școală la alta și chiar de la o clasă la alta, în funcție de sistemul de organizare al procesului pedagogic din școala sau din clasa respectivă. Restrîngînd cercetarea la clasele V-a a unei școli din București, autorii au observat că supraîncărcarea provine pe de o parte din sistemul de organizare a fiecărei lecții (momentul verificării durează mai mult decît acela al comunicării de noi cunoștințe, fixarea se face după ce a sunat etc.) cît și datorită sistemului de lecții aplicat într-un trimestru (existența aproape a unui singur tip de lecție — lecția combinată). Ipoteza că elevii sînt supraîncărcați, mai ales datorită lipsei de deprinderi de muncă independentă, a fost confirmată prin observarea modului cum se pregătesc elevii pentru lecție, cum își fac temele și cum răspund la lecții. Pe baza acestor constatări școala a luat o serie de măsuri. Cercetarea va urmări în continuare rezultatele obținute de către elevi la învățătură prin înlăturarea acestor cauze ale supraîncărcării.

Comunicările prezentate la sesiunea științifică din acest an de către membrii catedrei de pedagogie tratează probleme importante și de actualitate pentru teoria și practica pedagogică din țara noastră. Ele au încă meritul că nu se reduc la simple cercetări ocazionale, cele mai multe constituie capitole ale unor lucrări mai mari sau a unor teze de disertație pentru obținerea titlului de candidat în științe — deci rezultatul unor cercetări de mai lungă durată.

În același timp semnalăm lipsa unor lucrări care să trateze probleme educative, deși planul tematic de cercetare științifică al catedrei prevede astfel de teme.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

AL. ROŞCA, A. CHIRCEV, M. ROŞCA, şi V. MARE: „PSIHOLOGIA" *

În cursul anului trecut, a apărut manualul de psihologie generală, redactat de colectivul catedrei de psihologie, de la Universitatea „V. Babeş" din Cluj.

Apariţia acestui manual constituie un eveniment de mare însemnătate teoretică şi practică; în el se reflectă activitatea ştiinţifică a unui colectiv, cu o bogată experienţă.

Locul acestei lucrări în literatura noastră de specialitate este cu atît mai important, cu cît răspunde unei necesităţi adînc simţite atît de cadrele didactice din învăţămîntul superior cît şi de cele din învăţămîntul mediu, inclusiv cel pedagogic, unde psihologia este o disciplină de bază. De asemenea, ea aduce servicii mari studenţilor, oferindu-le un mijloc de studiu şi de orientare ştiinţifică în problemele de psihologie, ferindu-i astfel de interpretări idealiste.

Lucrarea prezintă o deosebită importanţă prin aceea că tratează toate problemele de psihologie în lumina materialismului dialectic şi a învăţăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Informaţia ştiinţifică, extrem de bogată şi utilizarea de către autori a celor mai noi cercetări, în special a celor sovietice, constituie cea mai bună garanţie a unei interpretări riguros ştiinţifice.

Autorii tratează cu competenţă problemele esenţiale ale psihologiei, căutînd să menţină legătura cu viitoarea activitate practică a studenţilor în procesul de învăţămînt.

În capitolul I „Obiectul, sarcinile şi metodele psihologiei" autorii delimitează domeniul de cercetare al acestei ştiinţe, arătînd în ce constă specificul fenomenelor psihice şi metodele ei de cercetare. În acest fel, manualul fereşte pe cititori de interpretările idealiste, neştiinţifice ale fenomenelor psihice.

Capitolul II cuprinde noţiunile fundamentale despre structura, funcţiunile şi evoluţia sistemului nervos, privite nu numai pe baza principiului evoluţiei, cum îl găsim în alte tratate de specialitate, ci şi în lumina rezultatelor ştiinţifice ale şcolii pavloviste.

Capitolul III tratează problemele referitoare la dezvoltarea psihicului, pregătind astfel înţelegerea diferitelor aspecte ale vieţii psihice. Valoarea deosebită a acestui capitol constă în faptul că, situîndu-se pe poziţia justă în problema relaţiei ereditate, mediu, educaţie, autorii privesc dezvoltarea psihicului nu ca un simplu proces de acumulări cantitative, ci ca o înlănţuire de transformări şi schimbări calitative.

Capitolele următoare cuprind studiul analitic al diferitelor procese, funcţii şi însuşiri psihice. Autorii combat erorile interpretării în spiritul paralelismului psihofizic, al psihologiei fiziologice şi ale altor variante idealiste.

Capitolul XIV este un capitol de sinteză în care se face caracterizarea psihologică a persoanei. Procesele şi funcţiile psihice analizate înainte sînt situate în ansamblul personalităţii, dobîndind o semnificaţie mai amplă şi concretă.

Remarcăm faptul îmbucurător că, deşi lucrarea a fost redactată de un colectiv de autori, ea prezintă un aspect unitar, organic, calitate greu de realizat întotdeauna.

Cu toate aceste superioare calităţi, manualul conţine şi unele afirmaţii susceptibile de discuţii în ceea ce priveşte poziţia în tratarea unor probleme, soluţiile date, terminologia etc.

Astfel, una din problemele asupra cărcia ne oprim, deoarece a fost mult discutată în ultimul timp, este cea referitoare la relaţia dintre fiziologie şi

* Manual pentru învăţămîntul superior. Litografia şi tipografia învăţămîntului, 1957, 358 pag.

psihologie, în scopul de a le delimita obiectul de cercetare. Stabilirea particularităţilor specifice fenomenelor psihice, în comparaţie cu cele fiziologice, precum şi deosebirea dintre legile fiziologice şi cele psihologice, este absolut necesară pentru a nu devia înspre materialismul vulgar sau paralelismul psiho-fizic.

De aceea, ţinînd seama de concluziile la care s-a ajuns pînă în momentul de faţă în această problemă, credem că afirmaţia de la pag. 89: „În aceasta constă specificul activităţii nervoase superioare (psihice) (s.n.) a omului" poate duce la interpretări greşite. S-ar putea deduce că psihologia este studiul activităţii nervoase superioare, ceea ce ar contrazice definiţia dată de autori psihologiei, „ştiinţa care se ocupă cu studierea şi descoperirea legilor activităţii psihice a omului" sugerînd astfel un punct de vedere eronat în interpretarea psihicului.

Spre această impresie ne conduce şi următoarea afirmaţie, de la pag. 270: „...dezvăluind astfel legile fundamentale ale activităţii nervoase superioare sau psihice (s.n.) a animalelor şi a omului."

Nici clasicii marxism-leninismului, nici I. P. Pavlov, n-au susţinut reducerea fenomenelor psihice, a metodelor şi legilor psihologice la cele fiziologice.

Identificarea rezultă şi din folosirea a două limbaje în caracterizarea fenomenelor psihice. După ce s-a lămurit că fundamentarea şi mecanismele proceselor psihice sînt de natură nervoasă, credem că este bine să ne menţinem caracterizarea şi descrierea conţinuturilor psihice la un limbaj psihologic.

Ne vom referi, în continuare, la felul în care au fost rezolvate unele probleme, discuţiile la care pot da naştere precum şi la unele cunoştinţe, a căror includere în manual este necesară.

In capitolul despre dezvoltarea psihicului, la pag. 81, se afirmă, printre altele: „Unii autori sînt de părere că senzaţia este în mod exclusiv o funcţie a sistemului nervos şi că, prin urmare, apare abia la animalele pluricelulare, care posedă sistem nervos. Deşi problema rămîne deschisă, soluţia dată încă de Engels ni se pare (s.n.) mai apropiată de adevăr. Bazîndu-se pe materialul faptic bogat, oferit de ştiinţele naturii (mai ales fiziologia comparată).., Engels a criticat concepţia lui Dühring, după care „senzaţia este legată de existenţa unui aparat nervos, oricît ar fi el de simplu". „Senzaţia — scrie Engels — nu este legată în mod necesar de nervi, ci de anumite substanţe albuminoase, care în prezent nu au fost stabilite precis".

Din acest citat se pare că autorii înclină spre admiterea existenţei senzaţiilor la organisme lipsite de un sistem nervos. Totuşi, la pag. 112, cap. IV, senzaţia fiind definită ca „procesul psihic elementar de reflectare în creier (s.n.) a însuşirilor obiectelor şi fenomenelor lumii materiale, care acţionează direct asupra analizatorilor" s-ar putea înţelege că definiţia dată este prea îngustă, ori că există o contradicţie între această definiţie şi poziţia menţionată mai sus.

Am arătat că problema relaţiei ereditate-mediu-educaţie este tratată în mod ştiinţific. Cu toate acestea, afirmaţia de la pag. 102: „această teză pavloviană constituie o rezolvare fiziologică a problemei transmiterii ereditare a caracterelor dobîndite, a însuşirilor proceselor activităţii nervoase superioare, a calităţilor psihice, a aptitudinilor şi conduitei omului" (s. n.) pare a fi în contradicţie, parţial, cu afirmaţia de la pag. 103: „că însuşirile psihice nu sînt înnăscute o dovedeşte şi faptul..,"

Una din problemele cele mai dificile şi mai complexe ale psihologiei este aceea a conştiinţei. Ţinînd seama de aceasta, ar fi fost util ca autorii să fi făcut o caracterizare mai amplă, dacă o definiţie completă şi precisă este încă dificilă. Această caracterizare o considerăm necesară, cu atît mai mult cu cît din afirmaţia de la pag. 179 „Marx şi Engels, în lucrarea lor „Ideologia germană" au arătat legătura strînsă dintre gîndire (conştiinţă) şi limbă..." apare întrebarea, dacă termenul din paranteză nu sugerează identitatea dintre gîndire şi conştiinţă.

Întrucît majoritatea studenţilor nu posedă cunoştinţe de logică şi un asemenea curs nici nu este prevăzut în planul de învăţămînt, noţiunile ce li se predau din această disciplină, cu ocazia analizei psihologice a gîndirii, trebuie să fie cît se poate de precise. În legătură cu aceasta, ţinem să remarcăm că în subcapitolul „operaţiile gîndirii" — pag. 172—175 — definiţia analizei: „procesul de desfacere sau descompunere mintală a obiectului sau fenomenului în părţile sale componente", şi a sintezei „unirea mintală, într-un tot unitar, a părţilor obiectului sau fenomenului studiat" ca şi exemplul cu montarea unei maşini, trebuie revăzute. Aşa

cum sînt formulate (ce-i drept, asemenea definiții se găsesc și în unele manuale de logică) pot sugera identificarea analizei cu diviziunea și a sintezei cu adunarea-sumarea.

La fel, credem, trebuie completată definiția raționamentului inductiv (pag. 174). Așa cum este formulată, se referă la raționamentul inductiv baconian, științific, fără a cuprinde și inducția completă, prin enumerare. Problema clasificării raționamentelor ar fi trebuit mai amplu dezbătută.

Tratarea mai dezvoltată și exemplificarea relațiilor cuvînt-noțiune, propoziție-judecată, ca și procesul de formare al noțiunilor, ar fi de asemenea binevenite.

Descrierea fazelor gîndirii productive, creatoare (problemă, ipoteză, soluție), cu exemple din viața marilor personalități din domeniul științific sau artistic, ar prezenta un deosebit interes pentru studenți, ca și analiza științifică a noțiunilor de intelect și inteligență, atît de frecvent utilizate.

Capitolul care tratează despre emoții și sentimente, ar trebui revăzut în sensul precizării terminologiei și al consecvenței folosirii termenilor. Astfel, la pag. 245, din afirmațiile: „se produc diferite stări emotive" și „am arătat mai sus că trăirile emotive, mai ales sentimentele" — s-ar părea că stările emotive constituie noțiunea gen, iar sentimentele, noțiunea specie; în definiție ele sînt puse însă pe același plan. Imediat mai departe, din afirmația: „de la trăirile afective cu un pronunțat caracter biologic, legate mai ales de activitatea centrilor subcorticali, și care se numesc în mod obișnuit emoții..." rezultă identificarea noțiunilor emoție-afect. Din titlul paragrafului III: „Formele stărilor afective" ca și din fraza de la pag. 253: „Diferitele aspecte ale vieții afective — dispozițiile, emoțiile, sentimentele, afectele și pasiunile etc." ar rezulta că afectele reprezintă atît noțiunea gen cît și noțiunea specie. În concluzie, oricare ar fi terminologia adoptată de autori, ea trebuie folosită consecvent pentru a nu da naștere la echivocuri.

În altă ordine de idei, în același capitol, folosindu-se în mod just învățătura lui I. P. Pavlov, se arată că întreaga varietate a sentimentelor este legată de stereotipia dinamică. Ar fi fost bine, credem, dacă se arăta că și polaritatea afectelor se explică prin aceste relații dinamice ale stereotipelor.

Afirmația de la pag. 268: „Motivele și scopurile omului, care determină direcția și caracterul acțiunilor sale voluntare, își au izvorul nu în „adîncurile" de nepătruns ale „eului" ci în condițiile externe, obiective, ale vieții omului", ni se pare prea categorică. S-ar părea că persoana cît și izvoarele biologice ale trebuințelor nu joacă nici un rol. Ne gîndim la poziția reprezentată de Rubinstein, după care condițiile externe determină reacțiile psihice, prin procesul de resfrîngere a lor în structura internă, individuală.

În manual se utilizează termenii „a oglindi" și „a reflecta" fără nici un fel de diferențiere. Poate ar fi necesară o precizare și delimitare a lor, deoarece primul ne sugerează o stare pasivă de adaptare, pe cînd noțiunea de reflectare implică un control activ în procesul interacțiunii individ-mediu.

Înainte de a încheia, ne permitem cîteva observații cu privire la unele detalii care s-ar cere introduse în manual.

Astfel în capitolul I, paragraful 5 „despre metode" nu se amintește metoda psiho-patologică, după cum nu este menționată literatura ca sursă de material psihologic. Observației i-ar trebui acordat mai mult spațiu. Ar fi trebuit, credem, menționată și introspecția, arătîndu-se bineînțeles și toate lipsurile ei.

Manualul nu cuprinde o clasificare a aspectelor vieții psihice. Credem că analiza stărilor și proceselor psihice este ușurată atunci cînd este precedată de o clasificare a acestora pe baza criteriului științific al funcțiunei lor, în cadrul unității individ-mediu.

De asemenea, în introducere ar trebui incluse cîteva din principiile psihologiei, al monismului materialist, principiul leninist al reflectării, al istorismului conștiinței, al unității conștiinței cu activitatea.

Cu toate că în programă nu este prevăzută tratarea unor probleme ca: hipnoză, somnambulism, sugestie etc., manualul ar cîștiga mult, dacă ar expune pe scurt și interpretarea acestor fenomene în lumina materialismului dialectic, contribuind astfel la combaterea misticismului și a interpretărilor eronate.

Sîntem de părere că la descrierea arcului reflex, trebuie adăugată excitația recurentă, care are rolul de reglare a reflexului. (Cercetările recente ale lui Anohin și, mai vechi, ale lui Wundt).

Ar fi de dorit să se facă loc unei descrieri cît de sumare a sistemului endocrin, cu semnalarea repercusiunilor respective asupra conduitei prin intermediul sistemului nervos (mecanismele neuro-hormonale).

Problema obiectului şi fondului în percepţie ar suscita un interes şi mai viu, dacă s-ar arăta mai pe larg aplicaţiile practice şi pedagogice ale acestor cunoştinţe.

Lipsa unei culturi filozofice la studenţii anului I, în special, duce la confuzii, dacă nu se face distincţia între spaţiu şi timp ca realităţi obiective şi percepţia acestora ca trăiri reflectorii subiective. De aceea, sîntem de părere că tratarea capitolului „Percepţia spaţiului şi a timpului" ar cîştiga mult, contribuind totodată şi la o justă orientare ideologică a studenţilor, dacă ar fi precedată de o expunere privind problema filozofică a spaţiului şi a timpului. Un interes deosebit ar putea trezi unele consideraţii privind factorii aprecierii subiective a timpului (supra sau subestimarea unui interval de timp).

Pornind de la faptul că deseori elevii şi studenţii confundă recunoaşterea unui material cu reproducerea acestuia, ţinînd seama pe de o parte de consecinţele dăunătoarea în asimilarea cunoştinţelor şi, pe de altă parte, că, în însăşi definiţia memoriei, autorii pomenesc şi de recunoaştere, am fi de părere ca acestui fenomen să-i se acorde în tratare o atenţie mai mare.

Socotim că ar fi fost binevenite cîteva noţiuni de patologie a memoriei şi a altor funcţii psihice, precizîndu-se, în felul acesta, comparativ, aspectele normale ale acestor funcţii.

Cînd se tratează însuşirile voinţei ar fi necesară o completare pentru a lămuri distincţia făcută de autori între „puterea de voinţă care constă în energie şi persistenţă şi perseverenţa sau rezistenţa", care constau în urmărirea ţelului propus o perioadă lungă de timp.

Cu ocazia analizei aptitudinilor — problemă tratată cu competenţă — era bine de arătat că existenţa dispoziţiilor naturale poate fi indicată şi de randamentul individului în domeniul respectiv de activitate.

Expunerea este sistematică, într-un stil clar, precis, accesibil studenţilor. Ar fi necesar totuşi să se introducă mai multe explicaţii etimologice şi să se adauge, la sfîrşitul capitolelor, chestionare, care să suscite, prin unele întrebări, recapitularea cunoştinţelor esenţiale, iar prin altele, gîndirea independentă a studenţilor. (Să se ceară: comparaţii, exemple personale, analize de fapte sau texte literare etc.).

Din punct de vedere tehnic, pe lîngă multe calităţi manualul conţine unele greşeli de tipar, care s-ar putea răsfrînge asupra înţelegerii termenilor. E necesară deci, introducerea unei erate.

Lipsurile semnalate mai sus, minore în comparaţie cu calităţile incontestabile ale lucrării, vor fi desigur înlăturate în ediţia viitoare.

Asistent *STELA TEODORESCU*
catedra de psihologie
Univ. „A. I. Cuza"-Iaşi

Pe marginea emisiunii radiofonice

„DE LA STRĂMOŞI PENTRU NEPOŢI"

Admiraţia pentru trecutul eroic al poporului e o componentă importantă a patriotismului. Generaţiile de astăzi, trăind şi muncind într-o ţară liberă, sînt conştiente de faptul că fiecare victorie pe care o obţin şi o consolidează a fost pregătită de lupta maselor populare desfăşurată de-a lungul veacurilor. Oamenii muncii, construind socialismul sub conducerea partidului, se consideră cu îndreptăţire moştenitorii unui şir nesfîrşit de eroi anonimi sau cu nume vestit, care au năzuit spre o viaţă fericită prin instaurarea dreptăţii sociale. Între vieţuitoarele pămîntului, omul e om şi prin aceea că este înzestrat cu memoria istorică a stirpei sale.

În procesul educativ, cultivarea stimei afectuoase faţă de cei ce au luptat pentru un viitor mai bun, trebuie să ocupe un loc însemnat. Firească, educaţia comunistă a copiilor şi tineretului distinge foarte net între această stimă şi ceea ce se numeşte paseism, adică îmbrăţişarea necritică şi în ansamblu a trecutului. În măsura în care admirăm

trecutul eroic, în aceeași măsură urîm pe asupritorii de altă dată, denunțăm și condamnăm oprimarea și samavolnicia sub care a gemut atîta vreme poporul. „Noi sîntem plini de mîndrie națională — spunea Lenin — tocmai de aceea urîm în mod deosebit acest trecut al nostru de sclavie..." (**Despre mîndria națională a velicorușilor**, în „Lenin despre literatură", 1949, pag. 179).

S-au creat la noi, în anii din urmă, numeroase opere literare în care scriitorii slăvesc chipuri de luptători și condamnă asuprirea socială. În fruntea seriei se așează romanele **Nicoară Potcoavă** de Mihail Sadoveanu și **Un om între oameni** de Camil Petrescu, „peizajele" din **1907** de Tudor Arghezi. Nu vom enumera aici atîtea alte cărți de inspirație istorică; vom sublinia numai că, în cele mai bune dintre ele, trecutul este privit — cum se spune — cu ochii prezentului, adică în lumina materialismului istoric și, implicit, din unghiul de vedere al sarcinilor și obiectivelor politice ale zilelor noastre. Acestor sarcini și obiective și-au propus să răspundă și organizatorii emisiunii radiofonice săptămînale **De la strămoși pentru nepoți.** Emisiunea a împlinit de curînd doi ani, în care timp, fără a urmări cu strictețe cronologia evenimentelor, s-au succedat evocări care îmbrățișează istoria patriei din vremurile cele mai îndepărtate pînă la cel dintîi război mondial. Ascultătorii au putut urmări povestiri, legende, scenete despre sciți și primele cnezate românești, despre Dragoș și Basarab Vodă, despre Vlaicu, Ștefan cel Mare, Ion Vodă cel Cumplit, Mihai Viteazul, Brîncoveanu, Dimitrie Cantemir, Bălcescu, Vodă Cuza, războiul de la 1877, Ecaterina Teodoroiu. O atenție specială s-a acordat mișcărilor populare: Bobîlna, răscoala condusă de Gheorghe Doja, aceea a lui Horia, a lui Tudor Vladimirescu, demonstrația muncitorească de la 13 Decembrie 1918. N-am citat aici toate temele; am reținut numai cîteva pentru cunoașterea în mare a planului acestei emisiuni. Materialul folosit a fost divers ca gen. Alături de narațiuni cu părți dialogate (și interpretate) s-au transmis fragmente de piese, s-au citit balade populare și poeme (**radio-compoziții** și **radio-reportaje** după...) N-au lipsit nici snoavele — ceea ce e bine — dar nici expunerile plate, sub nivelul lecțiilor din manualele de istorie — ceea ce e rău. Printre autorii textelor întîlnim clasici: Alecsandri, (**Dan, căpitan de plai**), Ion Creangă (**Moș Ion Roată și Unirea**), Delavrancea (**Apus de Soare, Viforul**), Odobescu (**Mihnea Vodă cel Rău, Doamna Chiajna**) etc.; scriitori fruntași de astăzi: E. Camilar (**Fragmente din Poarta furtunilor**), Eugen Jebeleanu (**Bălcescu**), Mihail Davidoglu (**Horia**), precum și alți autori: Noe Smirnov, Octavian Sava, Călin Gruia, Virgil Stoenescu, Victoria Gregorian, Gheorghe Ștefan. Este evident așadar efortul celor ce răspund de această emisiune de a realiza un plan tematic alcătuit cu chibzuință și, totodată, de a evita (prin diversitatea materialului și alegerea autorilor) monotonia.

Destinată în primul rînd copiilor, emisiunea „De la strămoși pentru nepoți" are un caracter mai larg, de popularizare, ascultătorii putînd fi și nepoți... cu părul alb. Stilul simplu și în general modul de prezentare sînt potrivite pentru numeroase pături de auditori și sîntem convinși că, atunci cînd crainicul anunță începerea emisiunii butonul nu e întors, pentru întreruperea contactului.

O caracterizare de ansamblu a emisiunii nu constituie însă preocuparea noastră în acest articol. De aceea nu ne vom referi la calitatea lecturii și a interpretării și nici nu vom face aprecieri asupra alegerii fragmentelor sau referitoare la acompaniamentul muzical. O asemenea emisiune e desigur un *tot* — text, interpretare, muzică — la fel cu oricare spectacol dramatic. Și ar fi desigur util să se întreprindă o analiză a **întregului**, cu atît mai mult cu cît emisiunile radiofonice nu prea se bucură de atenția presei. Poate pentru că... verba volant. Dar vorbele, prin haut-parleur, zboară foarte departe și sînt ascultate de un număr uriaș de auditori. Transmis la radio, un text se difuzează într-un „tiraj" pe care nu-l au nici ziarele cele mai răspîndite. De aici decurg multe obligațiuni pentru cei ce scriu un astfel de text. În ce ne privește, vom stărui aici asupra textelor și exclusiv asupra acelora scrise anume pentru emisiunea: „De la strămoși pentru nepoți" sau care par destinate acestei emisiuni.

*

Desigur, emisiunea „De la strămoși pentru nepoți" nu poate fi considerată un ciclu de lecții despre istoria patriei.

Rolul ei instructiv trebuie să fie luat totuși în seamă în primul rînd. Pentru a-și îndeplini acest rol, o condiție esențială este aceea a respectării stricte a adevărului istoric. Autorii textelor scrise pentru emisiune nu îndeplinesc întotdeauna această condiție. Uneori se îndepărtează de documentele epocii, cum o face, de pildă, Nicolae Saftu în evocarea sfîrșitului tragic al Costineștilor. În relatarea sa, scena care se încheie cu osîndirea la moarte a lui Velișco Costin este total diferită față de ceea ce știm din cronica lui Ion Neculce. Marele boier a căzut în urma acuzației de a fi complotat împotriva domniei — ne spune cronica, dînd în privința aceasta o serie de amănunte care ne informează foarte sugestiv asupra împrejurării. Probabil din dorința de a zugrăvi în culori mai atrăgătoare chipul fratelui lui Miron Costin și de a spori compasiunea pricinuită de uciderea acestuia din urmă, N. Saftu îl pune în amintita scenă pe Velișco să se ciocnească cu domnul și cu sfetnicii lui apropiați, din pricina prieteșugului arătat de Cantemir turcilor și, totodată, din pricina jecmănirii de către stăpînire a celor săraci. În felul acesta, un conflict dintre marea boierime și domnul care acorda ranguri unor oameni mai de jos („Tot ficiori de mojici codreni și gălățeni", zice Ion Neculce), un conflict, deci, izvorît din interesele de clasă ale marii boierimi, se transformă într-unul provenit exclusiv din motive patriotice și democratice. E adevărat că, tot din cronica lui Neculce, ca și din cronica lui Miron Costin însuși, cunoaștem și protestele Costineștilor împotriva birurilor grele puse asupra țărănimii. Dar a-l transforma pe Velișco Costin într-un martir al cauzei celor mulți este exagerat; o asemenea transformare nu corespunde adevărului istoric.

În general, putem observa că adevărul istoric și totodată — cum vom încerca să arătăm mai jos — cel psihologic nu sînt respectate de către autori, ca o consecință a dorinței de a evidenția calitățile deosebite ale unor eroi. Exagerînd contribuția unui ins la realizarea unei fapte eroice, ei creează între acesta și semenii lui, un asemenea contrast, încît, în mod obiectiv, povestirea nu mai confirmă, ci dimpotrivă neagă virtuțile poporului. În fond, această eroare provine din ignorarea în practică a concepției științifice asupra relațiilor dintre erou și masă. Virgil Stoenescu, de pildă, acordă unui pietrar un rol decisiv în victoria pe care oastea lui Basarab o obține la Posada împotriva lui Carol Robert. (**Jertfa lui Pavel Călimanul**). La rîndul său, Octavian Sava descrie desfășurarea luptei de la Marienburg într-un mod, pe cît de ciudat, pe atît de caracteristic amintitei atitudini. În povestirea sa, ostașii moldoveni trimiși de Alexandru cel Bun să ia parte la lupta împotriva cavalerilor teutoni, se dovedesc niște lași, victoria revenindu-le, pînă la urmă, datorită unui băiețandru. Ajunși sub zidurile cetății, ei sînt „întîmpinați cu o grindină sălbatecă de pietre, un șuvoi de smoală topită și un potop de săgeți." Autorul continuă: „Dar iată că, răzbiți de atacul de pe creneluri, călărețiii spătarului părăsiră armele, carele cu povară și merinde lăsîndu-le pe toate sub ziduri și fugiră mîncînd pămîntul cît mai departe în pădure." Acum, după ce călărețiii au fugit de groază — și nu din motive de tactică militară, cum o știm din istorie — apare salvatorul: — țigănușul Șiretilă. El se apropie de poarta cetății și-l convinge pe „magistru" că moldovenii au lăsat în pădure lăzi pline cu comori. Ispitit, comandantul iese cu cavalerii săi din cetate și cu toții se grăbesc să intre în pădure unde sînt însă întîmpinați cu săgeți și decimați (**Povestea lui Șiretilă**).

Într-o altă povestire, datorită tot lui Octavian Sava, un sat întreg fuge înspăimîntat din fața tătarilor și numai un băiețandru firav rămîne să-i înfrunte pe năvălitori. El își taie cu sabia pîrtie printre rîndurile tătărești, iar cînd simte că-l părăsesc puterile își spune: „Voi muri aci pe cîmpul de luptă... Dar mai bine așa decît să mă ascund ca un nevolnic și un mișelnic". (**Vulturul muntenese**). Este oare necesar, pentru a dovedi vitejia unui erou, să transformi pe toți ceilalți din jurul său în niște nevolnici și mișelnici? Cît de falsă este imaginea luptei poporului nostru de-a lungul veacurilor împotriva invadatorilor în povestiri ca acelea citate sau altele, nici nu mai e necesar să argumentăm. Am reaminti numai autorilor o narațiune exemplară pentru modul realist și emoționant în care este evocată ridicarea norodului întru apărarea libertății și avutului său. Ne referim la **Vremuri de bejenie** de Mihail Sadoveanu.

Indiferent dacă povestirile transmise în cadrul emisiunii „De la strămoși pentru nepoți" sînt create din proprie fantezie de autorii lor sau construite pe elementele unor legende mai vechi, exigența rămîne aceeași. Și nu numai din motive științifice, adică pentru respectarea adevărului istoric, ci și din motive educative. Fapta unui erou nu poate stîrni admirație și evocarea ei nu e în măsură să stimuleze dorința unei comportări similare, cînd apare ca imposibilă. Oricît de naivi vor fi fost cei ce au ascultat legenda despre ologii de la Călmățui, tot nu vor fi putut crede că, în timp ce un sat întreg fugea din fața unei cete de turci, doi bărbați cu picioarele amputate de curînd de alți ostași ai semilunei, au oprit și au izgonit cu un „potop" de săgeți ceata. (**Ologii din Călmățui**). Din punct de vedere educativ, unele povestiri sînt pe de-a-ntregul criticabile. Pietrarul Căliman, eroul de la Posada, are multă vreme, în povestirea citată mai sus, o comportare ce nu trezește simpatie, ci, dimpotrivă, indignează. Retras în munți, în urma unui conflict cu un boier, el refuză să lucreze la întărirea cetății Argeșului, deși Basarab însuși îl informează că țara va fi în curînd atacată de dușmani. Mai mult chiar, cînd un emisar al dușmanilor îi cere să construiască un drum de piatră prin munți, pietrarul se apucă de lucru, cu un zel vrednic de o cauză mai bună. Nedreptatea pe care i-o făcuse boierul și refuzul lui Tihomir, tatăl lui Basarab de a-l repune în drepturile sale, nu explică înverșunarea aceasta care ajunge pînă la trădarea de patrie. Că, pînă la urmă, acest trădător devine salvatorul țării (prăvălește o uriașă stîncă peste ceata de curteni care-l însoțesc în fugă prin strîmtoare pe Carol Robert) e cu atît mai de necrezut. Povestirea contrazice și adevărul psihologic. În fond, adevărul psihologic și cel istoric sînt fațete ale aceluiași adevăr. E oare de crezut că un țăran, pe care domnul însuși vine să-l cheme la Argeș ca să întărească zidurile cetății, l-a putut refuza, cum a făcut-o Căliman? E mai mult decît neverosimil faptul că, în fața acestui refuz, Basarab Vodă îi adresează pietrarului o calmă admonestare și spune boierilor ce-l însoțesc: „boieri, pe cai și să facem cale întoarsă de unde am purces!"

În multe povestiri surprinde modul în care oamenii din popor vorbesc cu stăpînitorii. „Boierul cu boier ține, iar cu noi cei necăjiți, țin streangurile", spune un țăran vorbind cu banul Mihai, viitorul voevod. Și mai departe: „Nu-ți pierde vremea cu mine, boierule, au răsărit stelele și jupînesii i-o fi somn"... sau „...Aș lua de la bogat și aș da la sărac, cum scrie la cartea cea sfîntă" (**Ioan cel cu multe nume** de Călin Gruia). Ceea ce uimește aici e nu numai cutezanța țăranului, ci și — să zicem — nivelul gîndirii lui sociale. Alteori mulțimea dovedește o prea avansată înțelegere politică. În timp ce cneazul Litovoi exclamă într-o povestire: „Eh... dacă am fi fost noi, valahii dintre Dunăre și Carpați un singur trup și o singură ghioagă...", norodul vuiește într-un glas în aceeași povestire: „Să ne unim, mărite voevod! Să aibă și valahii țara lor!... (**Țara lui Litovoi** de Noe Smirnov). Scena e de operetă, iar istoricește imposibilă. Nici sătenii de la 1859 (amintiți-vă de povestirile lui Creangă) nu erau așa de conștienți de necesitatea unirii.

În timp ce oamenilor simpli li se conferă, cu generozitate, un nivel de gîndire socială și politică la care vor ajunge abia peste veacuri, stăpînitorii sînt prezentați, la rîndul lor, în culori dulci. Basarab acceptă refuzul pietrarului, banul Mihai eliberează pe ucigașul unui boier și-l ia cu sine ca om de credință, Bărbat, fratele lui Litovoi, poftește la nunta sa niște țărani, faptă pe care cneazul o judecă astfel: „Ș-apoi pentru ce ar fi un boier mai bun decît un țăran la o petrecere ca asta, cînd vinul și bucatele întunecă și îngreunează deopotrivă mintea și trupul?!"

*

Dacă am stăruit atît asupra aspectelor negative ale unor texte folosite în cadrul emisiunii „De la strămoși pentru nepoți", am făcut-o pentru că, în ansamblu, aceste texte ni se par nemulțumitoare. Printre ele sînt și lucruri mai bune, de pildă, **Ultima bătălie** de Noe Smirnov, sau, deși numai parțial, **Din vremea Bobîlnii** de Călin Gruia. I-am reproșa totuși celui din urmă prezentarea idilică a mulțimii răsculate: „În calea acelor mulțimi de bărbați, mulțimi ce duceau pe umeri păduri de topoare și suliți, ieșeau mame, surori și neveste cu prunci, unele plîngînd, altele aruncîndu-le în cale frunzar de ulm și ștejar". Dacă unele femei n-ar plînge, am zice că

asistăm la o defilare alegorică, la o bătaie cu flori... În genere, nici autorii textelor, nici cei ce trebuiau să le aprecieze nu prea au considerat cu toată seriozitatea importanța pe care o are orice emisiune radiofonică. Textele par uneori improvizate în grabă și e limpede că a lipsit o concepție care să determine orientarea fermă a emisiunii. Nu ne-am putea explica altfel de ce materialele dedicate lui Brîncoveanu (Din vremea lui Constantin Brîncoveanu), Vasile Lupu, Matei Basarab și Dimitrie Cantemir, sînt alcătuite din fraze plate și citate din cronici, ca niște lecții sau de ce s-au acceptat anecdote de un umor ieftin și gratuit ca aceea despre Cuza vodă și sentinela de Grigore Băjenaru, ori Pe din două de Călin Gruia.

Din cîte știm, emisiunea urmează a se reorganiza. În orice caz, o asemenea măsură ar fi binevenită. Precizarea obiectivelor urmărite ar trebui însoțită de lărgirea tematicii și prelungirea perioadei istorice îmbrățișate pînă spre zilele noastre. Evocarea luptei dusă de popor în trecutul îndepărtat, trebuie întregită cu aceea din ultimele decenii. Faptele eroice ale comuniștilor săvîrșite în ilegalitate, acțiunile muncitorești conduse de partid, Grivița Roșie, eliberarea patriei de sub fasciști, războiul antihitlerist, nu pot lipsi dintr-o emisiune ce-și propune să evoce calea spre un viitor fericit parcursă de poporul nostru. Poate că folosirea unor opere literare în fragmente alese cu grijă, sau încredințarea întregii serii unuia dintre scriitorii noștri fruntași, ar constitui o garanție a calității.

ION ROMAN

„ÎN AJUTORUL CELOR CE MUNCESC ÎN ȘCOLI"

Oraș cu veche tradiție culturală, Craiova se mîndrește cu școlile ei, în care au învățat generații de tineri, dintre care mulți s-au distins în diferite domenii de activitate.

În anii puterii populare, s-au înființat încă șase școli, numărul elevilor a crescut cu 32%, al cadrelor didactice cu 26%, obținîndu-se totodată succese deosebite în munca instructiv-educativă. Aceste realizări au fost popularizate în cadrul consfătuirilor raionale, la sesiunile „Lecturilor pedagogice", ale Sfatului popular orășenesc și în presă. Era necesară însă o formă mai largă de popularizare a experienței înaintate.

Pentru aceasta, Secția de învățămînt și cultură a Sfatului popular Craiova și Comitetul raional al sindicatului muncitorilor din învățămînt și cultură, au editat buletinul „În ajutorul celor ce muncesc în școli", prin care se fac cunoscute atît directivele Secției de învățămînt, cît și problemele cele mai importante ale muncii din școli.

Inițiativa Secției de învățămînt Craiova este binevenită și ea poate deveni exemplu și îndemn pentru alte secții de învățămînt regionale sau raionale.

Buletinul este prezentat cititorilor printr-un cuvînt introductiv al tov. Florea Mitruț, secretarul Comitetului executiv al Sfatului popular orășenesc Craiova.

Două articole festive: **La a X-a aniversare a republicii noastre dragi** de Ion Ștefan și **Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și pedagogia** de V. Pupăză, marchează evenimentele de seamă cu care s-a încheiat anul 1957.

Urmează studiul **Literatura pentru copii — aspecte pozitive și negative, sugestii,** în care prof. Despina Teodorescu, atinge cîteva din punctele nevralgice ale acestui domeniu al literaturii noastre noi.

În urma studierii a peste o sută de cărți pentru copii de diferite vîrste și a unei anchete printre elevi, autoarea arată că în literatura noastră s-au scris lucrări valoroase, ca tematică și formă, care pot contribui efectiv la educarea copiilor, la dezvoltarea vorbirii lor, propunînd ca fragmente din aceste lucrări să fie incluse în manualele pentru clasele I—VII.

S-au scris însă și lucrări slabe — din nefericire destul de numeroase — în care întîlnim multe erori și deficiențe. Nerespectarea realității, abuz de elemente moralizatoare, situații nejuste din punct de vedere educativ, în conținut, neglijențe de versificație, stil sărac, de nivel scăzut, uneori vulgar, în formă. Sînt lipsuri care pot dăuna serios micilor cititori.

Tirajul unor astfel de lucrări este cîteodată foarte mare — 20.000—24.000 exemplare. Se mai întîmplă ca tocmai

lucrările nereușite să se tipărească în mai multe ediții!

În încheierea articolului, autoarea dă unele sugestii pentru îmbogățirea tematicii cărților destinate copiilor, pentru ridicarea nivelului acestora, dintre care menționăm cerința ca publicațiile mari de literatură și critică literară să aibă și o rubrică destinată literaturii pentru copii. Articolul este un studiu serios, care ar trebui cunoscut de cei ce hotărăsc editarea lucrărilor literare pentru copii, de autorii manualelor de limba romînă, de profesori și părinți.

În articolele **Munca pentru îmbunătățirea și activizarea vocabularului la preșcolarii din grupa mică** de Ștefania Alexandrescu și **Introducerea istoriei locale la orele de istorie** de Alexandra Anghel, se prezintă aspecte din experiența autoarelor.

Ar fi bine ca tov. Alexandrescu să ne arate, în numerele următoare, felul în care s-a dezvoltat, prin folosirea unor procedee mai complexe, vocabularul acelorași copii despre care se ocupă în articolul citat.

Tov. Anghel ne împărtășește experiența sa de folosire a elementelor locale în predarea istoriei. Ea arată procedeele utilizate, rezultatele interesante la care a ajuns, neocolind nici greșelile pe care le-a făcut uneori. Folosirea istoriei locale a stimulat atît de mult activitatea cercului de istorie, încît unele eleve și-au ales acest obiect pentru viitoarea lor profesiune.

Articolele O lecție de laborator, Pentru un învățămînt viu și Se poate trezi dragostea pentru studiul matematicii? ar putea fi încadrate într-o rubrică intitulată „Consultații".

Articolele menționate sînt pline de conținut, de exemple concrete, impunîndu-se și prin conciziunea formei.

Ele ridică însă și unele întrebări sau chiar nelămuriri.

Astfel, consultația dată de prof. Aristia Stoia — **O oră de laborator** — conține o serie de indicații utile profesorilor de fizică. Deoarece autoarea nu precizează în cadrul căror activități face aceste ore (ora obișnuită de 50 minute sau activități practice), se naște întrebarea: pot fi efectuate toate operațiile preconizate de autoare în cadrul unei singure ore de laborator?

Cerința exprimată de tov. Mitroi în **Pentru un învățămînt viu**, este convingător exemplificată în cadrul articolului.

Înainte de a citi articolul **Se poate trezi dragostea pentru studiul matematicii?** de prof. Gh. Sorescu, am crezut că autorul recomandă alte forme de activitate decît rezolvarea, în cadrul cercului de matematică, a problemelor publicate în Gazeta matematică și fizică. Citind articolul, am văzut că autorul folosește aceste procedee obișnuite. Apoi, dragostea pentru matematică — ca și pentru oricare alt obiect de învățămînt — trebuie trezită nu numai la elevii care activează în cercurile de matematică și a căror preferință se subînțelege, cît mai cu seamă la cei care n-au îndrăgit-o încă.

O serie de observații întemeiate, pe marginea programei de matematică pentru clasa a VIII-a, face prof. Veronica Negrei. Autoarea este de părere că principala lipsă a acestei programe este neîncadrarea în timp a unor capitole mai dificile. Din această cauză, ele se predau într-un număr restrîns de ore și nu pot fi asimilate decît de către elevii fruntași. Autoarea cere și eliminarea neîntîrziată a discordanței dintre programa de geometrie și cea de algebră și punerea de acord a programei de matematică cu cea de fizică.

Propunem extinderea acestor aspecte critice, atît asupra programelor școlare, cît și asupra manualelor și altor lucrări de specialitate, acestea privind direct și problema supraîncărcării.

După cum am arătat, buletinul servește și pentru aducerea la cunoștința cadrelor didactice a concluziilor și îndrumărilor Secției de învățămînt. Astfel, în acest număr, în urma analizei rezultatelor pe primul trimestru al anului școlar, se indică perspectivele muncii pe cel de-al doilea trimestru. Este de dorit ca, pe viitor, indicațiile de perspectivă ale secției să decurgă dintr-o analiză mai aprofundată a lipsurilor constatate.

Acestea sînt cîteva constatări privind conținutul atît de interesant și variat al buletinului craiovean.

Apreciind, în mod deosebit, rostul acestei publicații, ne simțim datori a semnala și anumite lipsuri în ce privește forma lui: — stil și prezentare — inerente, unele, oricărui început. Printr-o atentă redactare și corectură se vor evita desigur unele confuzii, greșeli sau nepotriviri în modul de exprimare, se

vor înlătura greşelile de tipar, cam numeroase în acest număr: bagadelizează (pag. 16), Fabrenheit (pag. 33), efectiv pentru afectiv (pag. 44) ş. a.

S-au lăsat, apoi, cam prea multe pagini şi spaţii albe — circa 8 pagini — care puteau fi ocupate cu unul sau mai multe articole, în care să se fi prezentat aspecte din experienţa unui cadru didactic, sau a unei şcoli din Craiova.

In buletin se dau indicaţii doar asupra anului apariţiei — 1958. Nimic însă despre cuprins (tabla de materii), periodicitate (cîte numere anuale), comitet de redacţie ş. a. E bine ca redacţia să ţină seama şi de aceste cerinţe, obligatorii pentru orice publicaţie periodică.

E necesară poate şi o rubricaţie după care să se grupeze articolele în: Studii; Din experienţa şcolii; Consultaţii; Munca secţiei de învăţămînt (cu diferitele constatări şi propuneri ale inspectorilor); Critică şi bibliografie. Socotim interesant şi indicat ca buletinul să oglindească viaţa şcolii din întreaga regiune Craiova.

In concluzie, editarea unei asemenea publicaţii constituie un eveniment pedagogic important şi salutăm apariţia primului număr ca un început bun, promiţător, ca un exemplu demn de urmat.

Prof. *I. R. IONESCU*
şi *I. GOGAN*

CE SĂ CITIM ÎN VACANŢĂ

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE: **Din experienţa predării matematicii, fizicii şi chimiei, ştiinţelor naturale şi geografiei**, Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1958, 300 pag., 7 lei.

Lucrarea cuprinde comunicări susţinute la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" din decembrie 1956, de cadrele didactice care predau aceste obiecte.

Probleme ale predării matematicii sînt expuse în articolele: „Din experienţa mea în predarea rezolvării problemelor la algebră" de prof. Maria Dinescu; „Din experienţa mea în predarea rezolvării problemelor de geometrie" de prof. Florica Rusu; „Folosirea analogiei în predarea stereometriei la clasa a X-a" de prof. Constantin Borş; „Greşeli tipice în cunoştinţele matematice ale elevilor" de prof. Em. Reinheimer şi „Lucrări cu caracter topografic ce se pot face cu elevii cl. a V-a" de prof. Isai Savu.

Despre confecţionarea şi strîngerea materialului didactic necesar predării fizicii, chimiei şi ştiinţelor naturale se ocupă comunicările: „Confecţionarea materialului didactic pentru fizică şi chimie cu ajutorul elevilor, prin mijloace locale" de prof. Simion Pamfil şi „Strîngerea şi confecţionarea, cu ajutorul elevilor, a materialului didactic necesar pentru predarea ştiinţelor naturale" de prof. Margareta Moşneaga.

Inv. I. C. Lăzărescu prezintă activitatea elevilor pe terenul experimental al şcolii de 7 ani din comuna Tiţeşti, raionul Piteşti

Cîteva aspecte ale predării geografiei în şcoală sînt prezentate în comunicările: „Contribuţie la folosirea dictării geografice", de prof. Bujor Vulcu şi „Cum am organizat terenul geografic" de prof. Gh. Breharu.

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE: **Legarea teoriei de practică în studiul matematicii**, Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1958, 459 pagini, 11 lei.

Lucrarea este o culegere de articole privind experienţa unor profesori de matematică, pentru realizarea învăţămîntului politehnic. Cele prezentate de autori constituie un exemplu de însuşire creatoare a experienţei sovietice şi aplicării ei la condiţiile şcolii noastre.

Deşi scrise de autori diferiţi, articolele prezintă o unitate prin faptul că demonstrează cum se poate face legarea teoriei de practică în predarea matematicii.

Profesorii de matematică — în special cei cu mai puţină experienţă — găsesc în această lucrare îndrumări preţioase în legătură cu: pregătirea noţiunii de funcţie chiar din cl. a V-a, rezolvarea problemelor cu conţinut tehnic sau practic, efectuarea lucrărilor practice pe teren, confecţionarea şi folosirea materialului didactic, tematica şi desfăşurarea activităţii educative, raţionalizarea calculelor, rolul desenului etc.

Nu se poate preda desigur într-un singur an tot ce este cuprins în culegere. Pot fi alese însă probleme și metode pentru predarea multor capitole ale matematicii.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: **Probleme de metodică**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, 176 pag., 3,75 lei.

În cadrul sesiunii științifice a Institutului de științe pedagogice din aprilie 1957 s-au discutat și probleme referitoare la metodele de predare ale diferitelor obiecte de studiu: limba romînă, limba rusă, matematica, fizica, chimia, științele naturale, geografia.

Dintre comunicările prezentate în legătură cu metodele de predare au fost publicate în prezentul volum următoarele: „O problemă permanentă a școlii — vocabularul elevilor" de prof. M. El. Ionescu-Miciora; „Raportul dintre ortografie și ortoepie" de prof. G. Beldescu; „Analiza literară în școala medie" de prof. Laurențiu Feifer.

Unele aspecte ale predării limbii ruse și ale altor limbi sînt discutate în articolele: „Cu privire la ordinea predării cazurilor în limba rusă la clasa a V-a a școlilor cu limba de predare romînă" de lector Botez Teofana și „Predarea comparativă, principiu de bază în studierea limbilor", de prof. Viorica Dumitrescu.

Probleme ale predării matematicii, fizicii și chimiei sînt tratate în articolele: „Cu privire la predarea elementelor de calcul aproximativ în școala medie" de conf. O. Sacter; „Observații asupra mobilelor muncii de învățare a matematicii" de conf. Eugen Rusu; „Elemente de învățămînt politehnic în cadrul lecțiilor de chimie" de conf. I. Rișavi.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE: **Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, 211 pag., 4,75 lei.

În culegere sînt publicate o parte din comunicările prezentate în secțiile de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie la cea de a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice, aprilie 1957.

Din comunicările referitoare la probleme de pedagogie, cităm: „Despre premisele teoretice ale pedagogiei" de prof. univ. D. Todoran; „Discuții cu privire la problema legii în pedagogie" de prof. I. Gabrea. În cadrul aceluiași capitol au fost publicate și comunicările prof. I. Comănescu și cercetător șt. M. Ghivirigă.

Prof. univ. Al. Roșca semnează comunicarea „Date privitoare la fundamentarea psihologică a principiului intuiției"; prof. I. Constantinescu-Vedea „Introducere în studiul timidității", iar prof. I. Străchinaru „Precizări în problema unor tulburări psihice la copii".

Probleme psihologice la copiii surdomuți tratează conf. univ. C. Pufan, cercetător șt. V. Mare, prof. D. Ciumăgeanu și Alex. Ciornenschi. Prof. D. Gorea și D. Frîncu prezintă o comunicare despre intuiția în școlile de orbi.

J. A. KOMENSKY: **Texte alese**, Edit de stat didactică și pedagogică, 1958, 200 pag., 9,75 lei.

Lucrarea cuprinde capitole din „Didactica magna", „Școala maternă", „Lumea în imagini" (Orbis sensualium pictus) și „Ușa deschisă limbilor" (Janua linguarium reserrata).

Textele sînt precedate de un studiu introductiv, semnat de cercetător șt. I. Antohi, în care se prezintă viața și concepția filozofico-pedagogică a marelui pedagog ceh.

Lucrarea este reușit ilustrată.

A. S. MAKARENKO: **Proză și scenarii literare**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, 560 pag., 15 lei.

Cartea este traducerea din limba rusă a volumului VI din „Opere" de A. S. Makarenko. Ea cuprinde lucrări literare ca: „Onoarea", „Un caracter adevărat", în care marele pedagog sovietic tratează teme în legătură cu problema educării tinerei generații.

N. A. VLASOVA: **Munca logopedului cu preșcolarii bîlbîiți**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, traducere din limba rusă.

Deși cartea este destinată în special logopezilor care lucrează cu preșcolarii bîlbîiți, ea este utilă și educatorelor, părinților și, în general tuturor acelor care

se interesează de vorbirea copiilor. Autoarea arată cauzele bîlbîielii și metodele folosite pentru reeducarea vorbirii la copiii care suferă de această deficiență.

Vor apare:

N. P. BULATOV: **Practica elevilor în producție**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, 80 pag., traducere din limba rusă.

În lucrare sînt date îndrumări metodice pentru organizarea și desfășurarea activității elevilor în producție. Cartea are un pronunțat caracter practic și vine în ajutorul profesorilor din școala medie de cultură generală în problema dificilă a pregătirii politehnice a elevilor.

ILIE I. MIREA: **Cartea lucrului manual**, vol. I, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, cca. 150 pag., format mare.

Autorul împărtășește aspecte din experiența sa îndelungată în legătură cu lucrările care se pot executa atît în cadrul orelor de lucru manual la cl. I—IV, cît și în diferite cercuri de lucrări cu caracter practic și tehnic: lucrări din hîrtie, carton, sîrmă, lemn, paie etc.

Primul volum va folosi educatoarelor care lucrează cu preșcolarii din grupa mare și învățătorilor care predau în clasele I și a II-a.

ILIE I. MIREA: **Cum învățăm să desenăm**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, cca. 50 pag.

Lucrarea face parte din colecția „În ajutorul părinților". Materialul este prezentat în 45 mici poezii, cu ajutorul cărora părinții își vor putea învăța copiii să deseneze, prin forme și linii simple, flori, fructe, insecte, animale. Pentru că lucrarea se adresează copiilor, chiar și celor mici, care abia au început să citească, prezentarea în versuri este atrăgătoare și foarte potrivită scopului.

Pedagogia. Sub redacția lui I. A. Kairov, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, 480 pag.

Este traducerea din limba rusă a manualului pentru învățămîntul superior, apărut în anul 1956.

ȘTEFAN POIENARU: **Din experiența muncii simultane la două clase**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, cca. 70 pag., 1,50 lei.

Autorul prezintă experiența sa în munca de predare simultană la două clase, atît în ceea ce privește organizarea acestei activități (orarul), cît și metodele de predare, munca independentă a elevilor etc.

Probleme de psihologie pedagogică. Sub redacția prof. univ. Al. Roșca și conf. univ. A. Chircev, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, cca. 240 pag., 5,25 lei.

Cartea cuprinde mai multe studii ca: „Relația dintre imagine și cuvînt în procesul învățării", „Analiza psihologică a formelor de fixare a cunoștințelor la matematică și fizică", „Particularitățile formării noțiunilor la surdo-muți".

N. T. SAKULINA: **Îndrumări metodice pentru predarea desenului și modelajului în instituțiile preșcolare**, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958, traducere din limba rusă.

Analizînd experiența acumulată de educatoarele sovietice în predarea desenului și modelajului și criticînd unele orientări greșite strecurate în metodica acestor activități, autoarea pune în lumină rolul cuvîntului și al intuiției în acest domeniu.

ERATĂ

la articolul „Cîteva probleme de metodologie a cercetării științifice în pedagogie" apărut în nr. 5.

La pag. 6, al. 7, rîndul 1, se va citi „Orice știință este logică aplicată".
La pag. 19, al. 1, rîndul 8, se va citi „de a readuce".

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

Л. М. ЙМАНГУЛОВА: Румынская Рабочая Партия организатор культурной революции в РНР. 1

МИХАИ ЕПУРАН: О представлении движений в обучении физичесих упражнений 9

ВАСИЛИЙ ПОПЯНГА: В связи с воспитательным значением практических работ 21

ЗА РУБЕЖОМ

ГЕОРГИЙ РАДУ: Организация летних каникул учащихся советских школ . 29

ГЕОРГИЦА ДЯКА: Вопросы воспитания молодежи на обсуждении XIII-го съезда Комсомола 33

АЛ. РОШКА: Вопросы педагогической психологии на XIII-ом международном Съезде примененной психологии в Риме 36

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

ВИРДЖИНЯ МАНАСИЯ: Вопросы работы с комбинированной группой в детских садах 40

С. ВЕЗА: Аспекты летне практики студентов Клужского факульт та естествознания и географии 46

ДЖЕРЖЕТА ДАН: Пат иотическое воспитание — главный вопрос уч телей района „В. И. Ленина" города Бухареста 51

ФАЙФЕР ЛАУРЕНЦИУ: Мастерство учителя — гла нейший фактор в борьбе против перегрузки учащихся 55

ДАЛВИНА БЕРГАНУ: Некоторые причины перегрузки 59

* * * *Вопрос перегрузки учащихся на обсуждение читателей „Педагогического журнала"*. 60

* * * *Научная сессия кафедры по педагогики университета имени К.И.Пархона* 66

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

СТЕЛА ТЕОДОРЕСКУ: Ал. Рошка, А. Кирчев, М. Рошка, В. Маре: „Психология" 69

ИОН РОМАН: В связи с радиопередачей „От прадедов для правнуков" . . 72

И. Р. ИОНЕСКУ и И. ГОГАН: „В помощь работающим в школах" 76

* *Что читать во время каникул* 78

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Pag.

L. M. Imangoulova: Le Parti Ouvrier Roumain, organisateur de la révolution culturelle dans la République Populaire Roumaine 1

Mihai Epuran: Comment faut-il représenter les mouvements dans l'enseignement des exercices physiques 9

Vasile Popeangă: Considérations relatives à la valorification éducative des travaux pratiques 21

DE L'ETRANGER

Gheorghe Radu: Organisation des vacances d'été des élèves des écoles soviétiques . . 29

Gheorghiţa Deaca: Les problèmes de l'éducation de la jeunesse, débattus lors des travaux du XIII-e Congrès du Comsomol 33

Al. Roşca: Les problèmes de la psychologie pédagogique au XIII-e Congrès international de psychologie appliquée, tenu à Rome (9—14 avril 1958) 36

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Virginia Manasia: Problèmes relatifs au travail avec les groupes combinés dans les jardins d'enfants 40

S. Veza: Aspects de la pratique d'été des étudiants de la Faculté de sciences naturelles et de géographie de Cluj 46

Georgeta Dan: L'éducation patriotique des élèves, une préocupation de base des cadres didactiques de l'arrondissement V. I. Lénine de Bucarest 51

Feifer Laurenţiu: L'art du professeur — facteur essentiel pour combattre le surchargement des élèves 55

Dalvina Bergheanu: Quelques causes du surchargement de l'enseignement 59

* * * Le problème du surchargement des élèves discuté par les lecteurs de la „Revue de pédagogie" 60

* * * La session scientifique de l'Université „C. I. Parhon" de Bucarest 66

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Stela Teodorescu: Al. Roşca, A. Chircev, M. Roşca, V. Mare: „Psychologie". 69

Ion Roman: En marge de l'émission radiophonique „Les ancêtres parlent à leurs petits-fils" 72

I. R. Ionescu et *I. Gogan*: „A l'appui de ceux qui travaillent dans les écoles" . . 76

* * * Que lire pendant les vacances 78

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

REDACŢIA : Bucureşti, Piaţa Scînteii nr. 1.
Telefon: 7.60.10
Raionul I. V. Stalin